0.					1
Stu	dı	ρ	ric	orc	he

Infieri

Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa

A cura di Enrico Valseriati



Studi e ricerche

Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa

A cura di Enrico Valseriati

Immagine di copertina: Gentile da Fabriano, dettaglio della *Grammatica*, 1411-1412, Foligno, Palazzo Trinci, Sala delle Arti liberali e dei Pianeti (su gentile segnalazione di Donato Gallo)

ISBN (a stampa): 978-88-85812-31-4 ISBN (online): 978-88-85812-33-8

Le opere pubblicate sono sottoposte a processo di peer–review a doppio cieco

© Copyright 2019 New Digital Frontiers srl Viale delle Scienze, Edificio 16 (c/o ARCA) 90128 Palermo www.newdigitalfrontiers.com

Indice

La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione Walter Panciera, Enrico Valseriati	7
Esperienze di Didattica della Storia in Italia	
Progetto E-story: una piattaforma europea per la Didattica della Storia Chiara Massari	15
La peste del 1630 a Thiene: un tentativo di didattica laboratoriale Daniele Fioravanzo	31
Storia delle donne/storia di genere: attività di formazione e aggiornamento della Società Italiana delle Storiche Nadia Maria Filippini, Elisabetta Serafini	41
Un percorso di alternanza scuola-lavoro sui volumi inerenti alla politica coloniale del regime fascista conservati nella biblioteca del Liceo "Manzoni" di Milano Simone Campanozzi	63
La palestra digitale: l'esperienza di scrittura di voci storiche su Wikipedia Flavio Febbraro	77
Cartoline della Grande guerra. Un laboratorio con rep- ertori digitali e banche dati Fabrizio La Manna	89

La ricerca didattica e la formazione dei docenti in Europa

Le vicende della Didattica della Storia in Italia Luigi Cajani	121
The relevance of History to students: How to improve it? Arie Wilschut	131
Academic profiling and orientation on practice. Balancing Act of History Didactics and History Teacher Education in Germany WOLFGANG HASBERG	155
History teachers training in France: ten years of reforms and dysfunctions NICOLE TUTIAUX-GUILLON	181
La Didattica della Storia in Svizzera tra innovazioni pedagogiche, riforme istituzionali e pressioni politiche Maurizio Binaghi	199
Autori	225

La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione

Walter Panciera, Enrico Valseriati

Nel corso del 2018 sono stati almeno quattro gli incontri di livello nazionale organizzati in Italia sulla Didattica della Storia. La rinnovata attenzione per questo aspetto alquanto trascurato della disciplina è stata senza dubbio stimolata dall'avvio – per quanto imprevisto, confuso e contrastato – dei corsi universitari riservati all'acquisizione dei 24 crediti formativi, metà dei quali acquisibili nelle didattiche disciplinari, di cui al DM 616/2017¹. Inoltre, la prospettiva dei nuovi corsi di formazione triennale (FIT) per i vincitori di concorso a cattedra (DL 59/2017) ripropone con urgenza alcune questioni di fondo di carattere sistemico e di politica culturale. Di queste si stanno occupando, e non da oggi, le società scientifiche degli storici, nonché, da un paio d'anni a questa parte, la Commissione didattica nominata dal Coordinamento dei loro presidenti, che ha fattivamente contribuito, ad esempio, alla costruzione dei syllabi allegati proprio al DM 616/2017.

Si tratta, in breve, di ovviare da un lato alla carenza di una precisa *expertise* a livello accademico per quanto riguarda l'attivazione e la conduzione dei corsi universitari e dei corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio sulla Didattica della Storia, dall'altro di stimolare la ricerca in campo didattico, pratica quest'ultima piuttosto

¹ Il riferimento principale è l'art.1, c. 181, lett. b, 2.1 della L. 107/2015 detta della "Buona scuola", che prevede per i futuri concorsi nazionali per gli insegnanti una somma di 24 CFU da acquisire in «discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche». Il citato decreto 616/2017 ha distinto i 24 CFU in quattro ambiti, di cui l'ultimo comprende anche le metodologie e tecnologie delle didattiche disciplinari, e ha approvato i syllabi per gli insegnamenti relativi.

comune in altri paesi europei, ma poco conosciuta nel nostro paese². Quest'ultimo aspetto, ovvero lo studio e la sperimentazione di modalità e di strategie rigorose per l'educazione al sapere storico, nonché di tecniche atte a misurare e aumentare l'efficacia dell'istruzione a livello scolastico, appare ancor oggi particolarmente problematico per la mancanza di una tradizione consolidata e di un adeguato riconoscimento a livello accademico. Fino ad oggi, infatti, nessun dottorato di ricerca e pochissimi assegni di ricerca sono stati attivati in Italia nel campo della Didattica della Storia, che non fa riferimento, forse giustamente, a uno specifico settore scientifico disciplinare (SSD). L'assenza di osservazione scientifica e di monitoraggio rende molto fragili anche le proposte didattiche più serie e significative da tempo avanzate da pochi e isolati esperti, relativamente all'organizzazione delle unità modulari di apprendimento e dei laboratori didattici, nonché all'utilizzo delle nuove tecnologie (risorse ed enciclopedie on-line, software, didattica interattiva e a distanza, ecc.).

Per tornare a quanto già detto in precedenza, proprio l'attivazione di un assegno di ricerca biennale in Didattica della Storia presso il Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità (DiSSGeA) dell'Università di Padova è stata l'occasione per dar vita, oltre che a concrete attività di sperimentazione in partnership con alcune scuole superiori venete e lombarde, a un primo momento di riflessione complessiva: il 16 febbraio 2018, si è tenuto a Padova il convegno *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, con una sessione specificatamente dedicata alla situazione in Italia, Germania, Francia, Svizzera e Paesi Bassi e un'altra incentrata su alcune esperienze di didattica sperimentale condotte in scuole italiane, grazie alla collaborazione tra istituti scolastici, società storiche e – più raramente – università. Da quell'incontro, aperto dagli interventi di Gianluigi Baldo (Direttore del DiSSGeA) e di Marina De Rossi (delegata dell'Ateneo padovano per la formazione degli insegnanti), pren-

² Basti pensare alla International Research Association for History and Social Sciences Education (http://irahsse.org/en/) – già guidata peraltro da un collega italiano, ovvero Luigi Cajani – che da anni è impegnata nella ricerca scientifica sulla Didattica della Storia, finalizzata sia a promuovere riflessioni e dibattito sulla disciplina, sia a preparare le nuove generazioni alle sfide del mondo presente e futuro.

de le mosse il presente volume, che ha come principale obiettivo una prima comparazione tra il caso italiano e quello di altri paesi vicini.

Apre il libro il contributo di Chiara Massari, dedicato a un'esperienza di didattica laboratoriale, coordinata dall'Istituto per la storia e le memorie del '900 di Bologna, ovvero il progetto "E-story: media and history. From cinema to the web", che ha visto coinvolti istituti scolastici, atenei e fondazioni di otto diversi paesi europei, allo scopo di creare un osservatorio sulle rappresentazioni della storia continentale in campo mediatico, nonché di fornire materiali didattici per lo sviluppo di laboratori interattivi. Su un percorso archivistico e storiografico si concentra invece Daniele Fioravanzo, che partendo da un caso specifico – la peste a Thiene (Vicenza) nel 1630 – ha realizzato un esperimento laboratoriale con gli studenti del Liceo "Corradini" di Thiene, esperienza che ha permesso, infine, di valutare in maniera sistematica le competenze acquisite dai ragazzi.

Un ruolo del tutto peculiare hanno svolto, negli ultimi anni, le società storiche, che spesso – più delle stesse università – hanno contribuito alla realizzazione di laboratori di Didattica della Storia piuttosto efficaci. Nadia Maria Filippini, insieme a Elisabetta Serafini, presenta i risultati ottenuti dalla Società Italiane delle Storiche, da tempo molto attiva nel campo della pedagogia storica, specie per ciò che concerne la storia delle donne e di genere. A un esperimento dai forti risvolti pragmatici è dedicato l'articolo di Simone Campanozzi, che in collaborazione con l'Istituto Lombardo di storia contemporanea e il Liceo "Manzoni" di Milano ha dato vita a un percorso di alternanza scuola-lavoro finalizzato alla realizzazione di una mostra bibliografica sull'epoca fascista, che ha visto coinvolti in prima persona gli studenti del medesimo liceo. Flavio Febbraro, attraverso l'esempio concreto di scritture portate a termine in istituti scolastici piemontesi, analizza le difficoltà – ma anche le possibili soluzioni – incontrate nella stesura di voci della Wikipedia vergate dagli studenti unitamente ai docenti e ad alcuni esperti in campo storiografico. Chiude la prima parte del volume il contributo di Fabrizio La Manna, che ha lavorato, sempre nelle scuole secondarie di secondo grado, su materiale documentario molto evocativo, ovvero le cartoline della Grande guerra, grazie inoltre al supporto di repertori e banche dati digitali.

La sezione incentrata sulla situazione della Didattica della Storia in Europa si apre con le riflessioni di Luigi Cajani, vero esperto della materia, sul caso italiano: il nostro paese, relativamente alla Didattica della Storia, presenta un grave ritardo, non solo in merito alla programmazione, ma anche alla ricerca scientifica sulla disciplina, che in altri paesi europei da tempo gode di maggior fortuna. È il caso, per esempio, dell'Olanda – qui analizzato da Arie Wilschut – dove le riflessioni teoretiche e le pratiche didattiche sulla Storia godono di approfondimenti e di sperimentazioni di lungo corso. Per certi versi simile è stato il destino della Didattica della Storia in Francia – qui indagato da Nicole Tutiaux-Guillon – paese in cui già a partire dai primi anni Novanta del secolo scorso non sono mancati momenti di profonda riflessione sulla materia, sebbene in tempi recenti siano emersi problemi e tensioni che hanno dato vita a un profondo dibattito pubblico sulla disciplina. Wolfgang Hasberg, di converso, introduce il caso della Germania, con un interesse particolare per i percorsi universitari finalizzati all'insegnamento della Storia nelle scuole tedesche. Chiude il volume l'affondo di Maurizio Binaghi sulla Didattica della Storia in Svizzera, dove l'organizzazione dell'istruzione per cantoni – in fase di mutamento – ha presentato sia dei vantaggi, sia delle problematicità, legate ad esempio all'eccessivo carico didattico che ha gravato sulle spalle del corpo docente elvetico.

L'immagine che è emersa dall'incontro padovano, in sintesi, è quella di una sostanziale mancanza di omogeneità, in Italia, nelle pratiche di sperimentazione didattica in campo storico, laddove in alcuni paesi europei - si pensi, a titolo di esempio, al caso svizzero - una migliore organizzazione istituzionale e la rete di relazioni intessuta dai docenti di Storia hanno portato a obiettivi e risultati più coerenti, che fanno ben sperare per il futuro della disciplina, anche se come sempre non mancano le difficoltà congiunturali. Ad ogni modo, la non ottimale situazione italiana nulla toglie alle meritorie iniziative volte a superare i limiti della didattica frontale e a introdurre nuovi metodi di trasmissione del sapere storico nelle scuole superiori. L'auspicio è naturalmente che tali forme di sperimentazione e, in generale, la ricerca scientifica sulla Didattica della Storia conoscano in futuro uno sviluppo sempre più pervasivo, tanto nelle scuole quanto nelle università, in un clima di maggiore collaborazione e di programmazione nazionale condivisa.

Tornando alle occasioni di incontro di un proficuo 2018, un secondo convegno organizzato dal Dipartimento Culture e Civiltà della locale Università – in collaborazione con la SISSCO, la SISMED e con l'Istituto nazionale "Ferruccio Parri" – si è svolto a Verona il 22 e 23 febbraio; il titolo *Insegnare storia oggi nella scuola secondaria* rinvia agli aspetti più operativi e di attualità che gli organizzatori hanno certamente privilegiato. Un terzo incontro, svoltosi tra il 6 e il 7 di aprile a Pavia, ha avuto per titolo *Migrazioni. Istruzioni per il buon uso didattico*, e si è concentrato su una tematica storica di notevole attualità civile e sociale, a dimostrazione delle potenzialità di una didattica in grado di lavorare su grandi problemi, trasversali alle diverse epoche e civiltà. La sua organizzazione si deve all'Università di Pavia, al locale Istituto per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea e, ancora una volta, all'Istituto "Parri".

A dimostrazione del crescente interesse per queste tematiche e della necessità di ripensare al rapporto tra ricerca storica, insegnamento della storia e programmazione scolastica, è stato infine organizzato a Roma, tra il 25 e il 26 ottobre, il convegno *Gli storici e la Didattica della Storia. Scuola e Università*, importante momento di riflessione voluto dalla Giunta Centrale per gli Studi Storici e dal Coordinamento delle società storiche italiane. Competenze, manualistica, metodologia laboratoriale, risorse on-line e relazioni tra università e scuola sono stati alcuni dei temi toccati nell'incontro romano, che ha inteso aprire un maggior dialogo tra le istituzioni nazionali preposte alla ricerca storica e alla sua trasmissione.

Ci sembra di poter dire, al di là delle evidenti emergenze sopra riportate, che tutte queste iniziative scientifiche abbiano riproposto, a vario titolo, l'importanza essenziale del valore formativo della storia per una cittadinanza consapevole e per la complessiva crescita culturale delle nuove generazioni. Inoltre, sono emerse alcune questioni più specifiche, senza dubbio di grande interesse: la necessità di coniugare una didattica per competenze con la tradizione "forte" del sapere storico, l'urgenza di una apertura alle esperienze europee più avanzate, le modalità per l'utilizzo delle risorse digitali e dei mediatori cognitivi come i musei e, più in generale, i beni culturali approcciati in prospettiva storica, il ruolo ancora importante ma discusso della manualistica, le opportunità che si sono aperte in relazione a nuove proposte, come quella ad esempio che riguarda l'alternanza scuola-lavoro.

Walter Panciera, Enrico Valseriati

Speriamo che il volume che qui introduciamo possa rappresentare un contributo solido, in tutti i sensi, e proficuo per questa fase di riflessione su scala nazionale. Tutto questo senza pretendere di fornire risposte esaustive ai tanti e annosi problemi che oggi si trova ad affrontare la disciplina storica nelle scuole, quanto piuttosto offrendo stimoli importanti per far fronte a un momento di grande cambiamento in Europa per le materie umanistiche e per la Storia nello specifico.

Esperienze di Didattica della Storia in Italia

Progetto E-story: una piattaforma europea per la Didattica della Storia

CHIARA MASSARI

1. Il progetto europeo.

Nel 2015 l'Istituto per la storia e le memorie del '900 "Parri" di Bologna ha dato il via ad un progetto europeo triennale dal titolo "E-story: media and history. From cinema to the web"¹. Tale progetto, il cui project manager è stata Luisa Cigognetti, si è avvalso della partecipazione di otto partner, tra Università e Associazioni di Gran Bretagna (Lincoln University), Polonia (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk), Spagna (Universidad Internacional de La Rioja), Ungheria (Kosztolányi Dezső Kávéház Kulturális Alapítvány), Slovenia (Pedagoški Inštitut), Olanda (Euroclio) e Italia (Ervet e Assemblea Legislativa dell'Emilia-Romagna).

Quattro gli ambiti nei quali si sono articolate le varie attività:

 la creazione di un osservatorio sulle rappresentazioni della storia europea in televisione, sulla storia digitale e sulle interazioni tra storia e modelli di rappresentazione sui social network, Wikipedia e siti storici. All'interno dell'osservatorio sono confluiti i dati delle precedenti ricerche sul tema, prodotte dall'Istituto "Parri" e dall'Assemblea Legislativa dell'Emilia-Romagna;

¹ Per una presentazione più articolata del progetto cfr. Portincasa, A., Pizzirusso, I. 2018. *Il digitale come risorsa per la didattica laboratoriale,* in "Novecento.org". http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-digitale-come-risorsa-per-la-didattica-laboratoriale-3421 (visitato 24 settembre 2018).

Chiara Massari

- la realizzazione di pacchetti formativi audiovisivi e digitali per la formazione dei docenti;
- corsi e meeting per insegnanti europei;
- proposte per la progettazione di percorsi didattici europei.

Per la realizzazione di quest'ultimo punto, è stato costituito un gruppo di lavoro di quattro docenti con il ruolo di teachers trainers di cui una, Agnese Portincasa, è stata la coordinatrice: del gruppo hanno fatto parte Elisa Domenichini, Emanuela Garimberti e chi scrive. Dovendoci occupare della disseminazione, insieme abbiamo vissuto diverse occasioni di formazione, in Italia e nei paesi europei coinvolti, tra le quali un seminario in Spagna, presso l'Universidad de La Roja, dedicato alla Media Literacy, al termine del quale i teachers trainers di ogni paese hanno montato un breve video di argomento storico. Ma soprattutto noi teachers trainers italiane abbiamo lavorato sulla base della proposta didattica che l'Istituto "Parri" ha rivolto ai paesi partner, cioè il laboratorio storico con le fonti in ambiente digitale che è stato assunto quale modalità didattica condivisa.

2. Un sito per il laboratorio digitale di Storia.

Se la pratica del laboratorio di Storia ha ormai una sua lunga tradizione, la scelta di realizzarlo nel web ha costituito un elemento di novità per noi docenti che ha implicato non solo l'acquisizione di competenze digitali ma anche la necessità di scelte didattiche opportune, finalizzate ad esplorare le potenzialità del contesto digitale.

Il sito www.e-story.eu è stato creato da Igor Pizzirusso con un CMS (Content Management System) che permette al docente registrato di accedere ad un'area riservata e di pubblicare i laboratori sotto forma di singolo contenuto (chiamato post). Non ci si proponeva soltanto di trasporre online materiali tradizionalmente utilizzati per i laboratori svolti in classe: si voleva invece offrire ai docenti un contesto adatto a costruire il laboratorio con modalità che esprimessero le peculiarità del digitale. Anzitutto la multimedialità: non solo testi, dunque, ma anche immagini e video. Poi l'interattività: mappe, video, immagini, linee del tempo, giochi, mettono in condizione lo studente di esplorare i materiali in prima persona, di rispondere a

domande, di scoprire collegamenti. Allo scopo di rispondere alle esigenze della operatività laboratoriale, il sito è stato arricchito di strumenti, chiamati tools o webware, che permettono di creare mappe, di far interagire lo studente con le fonti visive per accompagnarlo nella loro interpretazione, di rappresentare con efficacia dati quantitativi e linee del tempo. Sono stati installati nel sito Google Maps e H5P, un plugin open-source per realizzare non solo linee del tempo, video e immagini interattive, ma anche giochi e molto altro. Inoltre, è stato linkato il sito Infogram all'interno del quale il docente può registrarsi e, inserendo dati quantitativi, generare grafici anch'essi interattivi, da integrare nel suo laboratorio.

Preliminarmente è stato progettato da Agnese Portincasa e Nadia Baiesi un prototipo di laboratorio da proporre ai docenti dei partner europei dal titolo "Guerra e fame. Italia 1940-45". Successivamente è stato chiesto ad ognuna delle teachers trainers di realizzare un proprio laboratorio per la piattaforma del sito e-story. Nel ragionare sulla scelta del tema, ho pensato di valorizzare la dimensione multimediale propria del digitale, privilegiando l'età contemporanea per la quale sono disponibili anche fonti audiovisive. La scelta è caduta, anche dopo un confronto con Luciana Granzotto dell'Iveser, sulla vicenda del polo industriale di Porto Marghera, dalle premesse della fondazione sino alla seconda guerra mondiale.

3. Un esempio di laboratorio digitale di Storia: Nascita del volto industriale di Venezia: Porto Marghera.

La nascita di Porto Marghera avvenne nel 1917, dopo anni di dibattiti e confronti tra diversi interessi e progetti. Fattori determinanti del suo sviluppo furono le costanti dell'industrializzazione italiana, nelle sue tendenze evidenti già a partire dalla fine dell'Ottocento: protezionismo, ruolo del sistema finanziario, sviluppo tecnologico per la produzione di energia elettrica. Negli anni della progettazione i nazionalisti sostennero la necessità della sua fondazione; negli anni del picco della produzione industriale (dalla metà degli anni Trenta fino agli anni della seconda guerra mondiale), fu il regime fascista a celebrarne ed incoraggiarne i risultati, in un'ottica autarchica.

Chiara Massari

Momenti distinti cui corrispondono le vicende biografiche di due fra i protagonisti più importanti della storia di Porto Marghera: Piero Foscari e Giuseppe Volpi. Il primo destinato ad una carriera politica tra le fila dei nazionalisti, il secondo figura di spicco del regime fascista.

Oltre ai progetti politici ed agli interessi economici, mi interessava approfondire anche il tema dell'occupazione: nelle industrie di Marghera lavoravano operai ancora fortemente legati alla campagna, operai-contadini, le cui testimonianze documentano, insieme alle fotografie industriali, le difficoltà e la durezza del lavoro.

Ho quindi individuato alcuni ambiti di indagine rispetto ai quali selezionare le fonti:

- soggetti e motivazioni economico-politiche che determinano la nascita e lo sviluppo di Porto Marghera;
- settori industriali di riferimento e loro evoluzione;
- produzione e propaganda;
- lavoro e sua rappresentazione.

Progettato per una classe quinta, questo laboratorio poneva in modo ancor più stringente del consueto il problema del tempo da dedicargli. Se l'attività laboratoriale prevede sempre una rivisitazione del proprio tradizionale piano di lavoro, il laboratorio digitale può però contribuire a ridurre il tempo da dedicargli in classe. Penso soprattutto ai documenti audiovisivi che necessitano di più visioni per essere analizzati, anche a seconda delle esigenze del singolo studente: si tratta dunque di assegnare delle attività da svolgere a casa, individualmente, e poi in classe, all'interno di piccoli gruppi, gli studenti possono discutere le loro interpretazioni con il tutoring dell'insegnante. A seconda di quanto il docente decida di puntare su questa modalità, per il laboratorio ho ipotizzato 6-8 ore divise in blocchi di due.

La comparazione tra fonti di diverso tipo rende il laboratorio più efficace perché mette in atto modalità di interrogazione della fonte diversificate, perciò ho selezionato i documenti in base alla loro significatività rispetto agli obiettivi che mi sono data, ma ho considerato anche che il laboratorio sarebbe stato digitale e dunque ho dato particolare rilievo alle fonti iconografiche come le fotografie o i video, e ai

dati quantitativi. È importante precisare che la stesura delle diverse fasi del laboratorio è stata pensata per i docenti: il sito e-story, infatti, per ora, ha la finalità di permettere l'upload e la condivisione di materiali didattici tra insegnanti. Tuttavia, ciò non impedisce, laddove lo si ritenga opportuno, di proporre agli studenti i materiali presenti nel sito anche senza modifiche.

Il mio laboratorio è articolato in sei sezioni:

- Il presente
- Le origini
- Progettazione e costruzione
- La strategia di Giuseppe Volpi
- Porto Marghera e il fascismo
- I lavoratori

In ogni sezione sono presentati testi che sintetizzano l'argomento oggetto della sezione, accompagnati da documenti scritti, audiovisivi, immagini fotografiche, mappe e grafici per i quali sono previste delle attività da far svolgere agli studenti. In alcuni casi i documenti sono proposti all'analisi degli studenti senza un testo introduttivo per stimolare la formulazione di ipotesi di cui, successivamente, verificare la fondatezza. Ogni sezione è collegata alle altre ma si può anche scegliere di affrontarne alcune e di sintetizzare il contenuto delle altre, una possibilità che si è rivelata utile in occasione della sperimentazione in classe.

Dopo aver progettato le varie fasi del laboratorio con tutte le attività per gli studenti, ho iniziato a lavorare all'e-workshop, cioè il laboratorio digitale.

3.1. Porto Marghera: Il presente.

Ho deciso di partire dal presente di Porto Marghera per stimolare le domande sul passato e suscitare curiosità. Si tratta di una realtà poco nota ai ragazzi che sorge in un'area per la maggior parte non visitabile ed anche se ci sono strade percorribili certo non appartengono ad itinerari molto frequentati. Particolarmente utile da questo punto di vista si è rivelato lo strumento di Google Maps, con il quale ho creato una mappa che consentisse agli studenti una visita virtuale

Chiara Massari

alla realtà attuale di Porto Marghera, con le sue attività economiche ancora presenti, ma anche con aree industriali dismesse. Zoomando gli studenti possono formulare ipotesi sulle attività economiche delle aree evidenziate e verificarle attraverso il confronto con i dati statistici più recenti (2014) rappresentati graficamente attraverso un altro tool suggerito dal sito, Infogram.

3.2. Porto Marghera: Le origini.

Per la ricostruzione delle origini di Porto Marghera, ho scritto un testo di sintesi che tratteggia la storia del porto di Venezia a partire dalla dominazione austriaca sino ai primi del Novecento, quando, nonostante siano sorti alcuni insediamenti industriali di un certo rilievo dopo la costruzione della stazione marittima di Santa Marta, appare evidente a politici ed imprenditori che, per essere competitiva sul piano economico, Venezia ha bisogno di un porto moderno. Per la geolocalizzazione delle prime industrie (un cotonificio, il mulino Stucky per la produzione di farine, la Manifattura governativa dei tabacchi) mi sono servita ancora di Google Maps, per evidenziare anche il cambiamento d'uso degli edifici interessati.

Se l'esigenza di un porto con un adeguato sistema di banchine, dotate di binari per il collegamento con la ferrovia, risultava evidente, si poneva però il problema di dove collocare questo nuovo porto: l'alternativa era costruirlo sulle isole di Venezia o in terraferma, nella zona chiamata dei Bottenighi, l'attuale Marghera. Questa zona presentava, agli occhi dei suoi sostenitori, il vantaggio di essere facilmente raggiungibile dalla stazione marittima con lo scavo di un canale navigabile; inoltre era vicina alla ferrovia e vi sorgevano già delle industrie chimiche di concimi.

A favore di questa ipotesi si schierò il gruppo capitalistico veneziano formato da Piero Foscari e Giuseppe Volpi (legati alla Banca Commerciale Italiana, vero motore finanziario dello sviluppo industriale italiano di quegli anni).

Giuseppe Volpi, in particolare, era interessato alla nascita di un moderno porto industriale a Marghera perché costituiva un'ottima opportunità per le sue industrie idroelettriche: presidente della SADE (Società Adriatica di Elettricità) dal 1912 al 1943, Volpi avrebbe svolto infatti una funzione decisiva nello sviluppo industriale italia-

no, grazie al "carbone bianco", l'unica fonte di energia possibile nelle condizioni tecnologiche dell'Italia di allora.

Piero Foscari si può definire, invece, il vero ideatore del progetto. Acceso sostenitore dello sviluppo industriale di Venezia, lo motivò anche in chiave politica, coerentemente con la sua visione nazionalistica: egli collegò il rilancio economico di Venezia ad un progetto espansionistico che avrebbe dovuto fare dell'Adriatico un mare italiano anche sulla sponda orientale.

Al fine di far comprendere agli studenti alcune delle motivazioni con cui Foscari sosteneva l'idea di costruire il nuovo porto veneziano in terraferma, ho proposto alla loro analisi un brano tratto da una sua relazione del 1905, poi pubblicata in un saggio del 1917 (Chinello 2017, 142-151), nel quale si intrecciano argomentazioni legate al disagio sociale nel centro storico veneziano – risolvibile, a suo avviso, con nuove opportunità occupazionali – con altre legate invece alla competizione economica internazionale nella quale Venezia avrebbe dovuto assumere un ruolo di rilievo.

3.3. Porto Marghera: Progettazione e costruzione.

Progettazione e costruzione di Porto Marghera si decisero però solo nel 1917, durante la prima guerra mondiale, sulla spinta, quindi, anche di esigenze belliche. Piero Foscari, allora sottosegretario alle Colonie del governo Boselli, era presente a Palazzo Chigi il 23 luglio 1917 quando venne firmata la Convenzione tra il Governo, il Comune di Venezia e la Società Porto Industriale per la costruzione del nuovo porto di Venezia, della zona industriale e del quartiere urbano nell'area di Marghera. La Società Porto Industriale era un ente fondato da Giuseppe Volpi e riuniva imprese attive in vari settori tra cui la SADE (Società Adriatica di Elettricità), di cui lo stesso Volpi era presidente e azionista di maggioranza.

Alla prima convenzione firmata nel 1917 ne sarebbero seguite altre, attraverso le quali l'imprenditore avrebbe ottenuto, di fatto, il controllo di Marghera. Nel frattempo, decollava la sua carriera politica: ministro delle Finanze tra il 1925 e il 1929, con una serie di convenzioni, decreti e leggi, costruì le opere portuali di Marghera e la rete ferroviaria a spese dello Stato, avendo in cessione gratuita le aree di proprietà demaniale che poi rivendette alle industrie che vi

Chiara Massari

si insediarono. Mentre lo Stato si assumeva gli oneri dello scavo dei canali e dell'imbonimento delle barene, e il Comune di Venezia, dopo l'annessione del Comune di Marghera (1917), costruiva a sue spese le infrastrutture del nuovo quartiere urbano, la Società di Volpi forniva, in regime di monopolio, energia, servizi ferroviari, opere di banchinamento e servizi portuali. Nella quarta sezione del laboratorio, gli studenti sono chiamati a riconoscere i caratteri del ruolo di Giuseppe Volpi non solo nella nascita ma anche nella definizione della natura del polo industriale di Porto Marghera.

3.4. *Porto Marghera*: La strategia di Giuseppe Volpi.

Per porre in evidenza quale strategia mise in atto Giuseppe Volpi, ho proposto agli studenti un grafico creato con Infogram che presenta la percentuale degli occupati a Marghera per settore di appartenenza nel 1928 e nel 1939. Esaminando l'evoluzione degli occupati nelle industrie di Porto Marghera nel corso di undici anni si nota un significativo cambiamento dei settori con più addetti che nasce da un preciso disegno di Volpi. Nel 1926, in qualità di ministro delle Finanze, egli fu co-firmatario di un decreto legge che trasferiva la proprietà dei terreni demaniali – circa 700 ettari – alla Società Porto Industriale di cui era il più importante azionista. Il suo intento era di attirare industrie che fossero consumatrici dell'energia elettrica prodotta dalla SADE (di cui fu presidente dal 1912 al 1943) che, nel 1926, aveva iniziato a costruire a Marghera anche una centrale termo-elettrica. Obiettivo raggiunto quando si insediò a Porto Marghera l'industria dell'alluminio con la Società Alluminio Veneto Anonima (SAVA) e l'Industria Nazionale Alluminio (INA), un'affiliata della compagnia chimica Montecatini. Il polo industriale definì così la propria vocazione centrata su elettrometallurgico, elettrochimico e chimico, tutti settori ad alta intensità energetica, e tale sarebbe rimasto fino agli anni Cinquanta-Settanta, quando sarebbe diventato centrale il petrolchimico.

Il profilo industriale di Porto Marghera negli anni Trenta aveva dunque assunto le caratteristiche volute da Volpi.

3.5. Porto Marghera: Porto Marghera e il fascismo.

La quinta sezione del laboratorio si articola in due sottotemi: lo sviluppo industriale e la propaganda.

Le scelte di politica economica del regime fascista ebbero importanti conseguenze sulle produzioni industriali di Porto Marghera. La vera espansione produttiva di questo polo industriale si ebbe nella seconda metà degli anni Trenta, con il varo della politica autarchica da parte del regime fascista, che dava grande importanza alle produzioni di base e belliche, di cui si osserva l'apice nel 1942. Un ruolo di rilievo assunse la produzione di alluminio, per la quale Marghera divenne uno dei fulcri nazionali: vi si produceva, durante la guerra, oltre l'80% di allumina e circa metà di tutto l'alluminio metallico, funzionale alle produzioni aeronautiche militari, ma anche ad altre applicazioni soprattutto elettrotecniche.

Utilizzando altri metalli (zinco e soprattutto magnesio proveniente da Bolzano e dall'estero) la LLL (Lavorazione Leghe Leggere) produceva anche i laminati di cui necessitava l'industria aeronautica militare.

In seguito alla svolta impressa alla politica agricola con la cosiddetta "battaglia del grano", con cui si tentò, con qualche risultato, di ridurre le importazioni del grano, lo Stato sostenne l'industria dei fertilizzanti fosfatici. Questi venivano prodotti a Marghera dalla Veneta Fertilizzanti, che peraltro introdusse anche un procedimento per la criolite artificiale, un input necessario per la produzione dell'alluminio, altrimenti importato dalla Groenlandia. Oltre all'industria dell'alluminio, il peso di Marghera nel quadro delle produzioni nazionali fu preponderante in molti altri ambiti, tanto che si può affermare che alla vigilia della seconda guerra mondiale si era definita una realtà industriale di tutto rispetto, con un livello di integrazione tecnica notevole tra le industrie presenti in loco.

Anche in questo caso ho presentato i dati quantitativi relativi alle produzioni attive a partire dagli anni Trenta attraverso grafici interattivi; questi dati potrebbero consentire un approfondimento interdisciplinare con il docente di Chimica, per esempio partendo dalla natura dei prodotti per delinearne poi i possibili utilizzi.

Dovendo affrontare il tema della propaganda fascista, è necessario ancora una volta fare riferimento a Giuseppe Volpi. Il suo progetto per il futuro della città lagunare prevedeva la nascita di un polo di

Chiara Massari

sviluppo dell'industria pesante, lo sviluppo turistico della città d'arte e la provincia aperta alla sperimentazione di bonifiche nel quadro della battaglia del grano e dell'autarchia: era il cosiddetto progetto della "Grande Venezia". La nascita e lo sviluppo di Porto Marghera dovevano, dunque, essere complementari allo sviluppo della vocazione turistica della città: a questa logica corrispondono il potenziamento della Biennale, l'inserimento in essa, dal 1932, della Mostra del cinema e lo sviluppo della struttura alberghiera del Lido attraverso la CIGA (Compagnia Italiana Grandi Alberghi), di cui Volpi era vicepresidente. Per collegare queste due Venezie, quella a vocazione turistico-culturale e quella commerciale ed industriale, egli riteneva fosse indispensabile un ponte translagunare finalizzato al traffico automobilistico. Un progetto condiviso dallo stesso Mussolini, che si impegnò in prima persona per la sua costruzione: un documento utile a farne comprendere la rilevanza per il regime, anche a fini propagandistici, è un Giornale Luce dell'aprile 1933 dedicato alla sua inaugurazione.

Ma è soprattutto lo sviluppo industriale di Porto Marghera ad essere di notevole interesse per la propaganda fascista. Le fonti audiovisive che ho selezionato, tutte provenienti dall'Archivio dell'Istituto Luce, permettono agli studenti di individuare quali messaggi propagandistici si sono voluti veicolare, quali scelte lessicali sono state compiute, quali sequenze ed immagini risultano più significative. A tale scopo ogni video è seguito da alcune domande-guida che favoriscono un più semplice accesso alle operazioni di analisi. Uno dei tool proposti dal sito e-story, H5P, consente di rendere i video interattivi inserendo le domande all'interno del video stesso, una possibilità che può essere interessante per mantenere l'attenzione e verificare la comprensione del documento. Anche le immagini possono essere rese interattive: la lettura iconografica di una cartolina celebrativa della visita del generale Loy, capo del Fronte del Lavoro tedesco, è facilitata da pulsanti che aprono pop-up con domande.

3.6. Porto Marghera: I lavoratori.

L'ultima sezione del laboratorio è dedicata ai lavoratori e si articola in due parti: le testimonianze degli operai e la rappresentazione del lavoro. Secondo il progetto che diede vita al polo industriale di Porto Marghera, il nuovo insediamento avrebbe dovuto costituire uno sbocco lavorativo e una nuova opportunità residenziale per gli abitanti della città di Venezia. Tuttavia, in realtà, la stragrande maggioranza degli operai proveniva dalle campagne (Mira, Mirano, Dolo) e non dal centro storico; inoltre conservava la sua residenza nei luoghi d'origine, mantenendo un rapporto fluttuante con il lavoro in fabbrica, basato su assunzioni temporanee. L'occupazione nelle nuove industrie fu così caratterizzata, sino alle soglie della seconda guerra mondiale, da un elevato turn-over e dal pendolarismo dalle campagne.

Per questi fattori, i nuovi quartieri di Marghera furono occupati prevalentemente da una piccola borghesia, soprattutto commerciale, arrivata da tutta la regione per il basso costo dei terreni e le potenzialità economiche legate alle nuove industrie. Ai confini di Marghera, dall'inizio degli anni Trenta, vennero poi costruite delle case popolari dove furono trasferite centinaia di famiglie povere del centro storico veneziano che, però, rimasero nella loro povertà, perché discriminate nella selezione della manodopera da parte delle imprese. Nonostante questa scelta fosse avversata dai sindacati e dalle gerarchie fasciste, infatti, gli industriali preferivano l'assunzione di contadini a quella di residenti in centro storico.

Probabilmente a questa scelta contribuì inizialmente la lunga tradizione culturale degli abitanti di Venezia che li portava ad avere forti resistenze a considerare la possibilità di un lavoro in terraferma, legato ad una nuova realtà industriale percepita come estranea al proprio mondo. Una resistenza che non risparmiò neanche il partito ed il sindacato socialisti della città, che non ritennero di intervenire sulla questione. Tuttavia, tra la fine degli anni Venti e l'inizio dei Trenta, i lavoratori del centro storico iniziarono a protestare contro l'assunzione degli operai-contadini, al grido di «pane e lavoro, a morte i contadini, cosa fa il governo Mussolini» (Piva 1991, 35). Nel 1932 si arrivò ad un decreto del prefetto che mirava a privilegiare i lavoratori residenti a Venezia-città nell'assunzione da parte delle industrie di Marghera, ma questa misura incontrò l'opposizione degli industriali e si rivelò inefficace. Non esiste una documentazione sufficiente che renda evidenti le motivazioni degli industriali: tuttavia nei suoi appunti il prefetto afferma che i contadini venivano considerati più resistenti alla fatica e più affezionati al lavoro rispetto ai veneziani del centro storico. Si deve considerare anche la circostanza che un contadino era meno costoso rispetto ad un operaio perché era più facile evadere il pagamento delle previdenze sociali.

Certo è che, diversamente dalle aspettative di una parte dell'opinione pubblica cittadina, il nuovo polo industriale di Marghera diede vita ad un forte legame con le campagne dell'entroterra.

Nel 1986 lo storico Francesco Piva ha realizzato una serie di interviste a superstiti della prima ondata di operai arrivata dalle campagne (Mirano) nelle fabbriche di Porto Marghera, non oltre la fine degli anni Venti.

Gli intervistati sono operai della Montecatini, nati tra il 1901 e il 1910, figli di contadini, che non hanno superato la frequenza della terza elementare e rimangono per tutta la vita manovali o, al massimo, operai comuni. Già prima di lavorare per la Montecatini hanno conosciuto Marghera perché vi hanno lavorato come sterratori nelle opere di apprestamento del porto, come edili nella costruzione degli edifici, ecc.

Queste fonti di memorialistica, opportunamente selezionate, possono far emergere memorie familiari (molti dei miei studenti vivono nell'entroterra veneziano) ed evidenziare come i primi operai di Porto Marghera abbiano vissuto il passaggio dal lavoro in campagna alla fabbrica; inoltre consentono di conoscere aspetti delle loro condizioni di lavoro e la qualità del rapporto tra gli operai.

Può essere poi significativo mettere in relazione queste testimonianze con il ricco archivio fotografico che documenta il lavoro nelle industrie di Porto Marghera; si tratta di "fotografia industriale", cioè commissionata dalle aziende produttrici: è questa la parte del laboratorio dedicata alla rappresentazione del lavoro.

L'area di Porto Marghera è stata documentata dalla sua nascita sino agli anni Settanta dalla Reale Fotografia Giacomelli, un rapporto privilegiato che «ha costruito l'iconografia dell'industria lagunare» (Desole 2015, 23). Nella realizzazione delle fotografie industriali il gusto e lo stile del fotografo si devono incontrare con le esigenze divulgative e comunicative aziendali: questa loro peculiarità richiede una particolare accortezza nell'analisi iconografica. Se tutte le immagini si propongono di documentare la realtà dell'industria, alcune trasmettono una sensazione di artificio, di recita funzionale allo scatto del fotografo, altre, invece, colgono, anche al di là delle intenzioni, la durezza e la difficoltà del lavoro.

Agli studenti viene proposta una selezione di fotografie di diversi autori, scattate tra gli anni Venti e Quaranta: essi sono chiamati a raggruppare le immagini per modalità di rappresentazione e tipologia di attività, cogliendo analogie e differenze; possono inoltre individuare quali fotografie testimoniano con più evidenza i rischi per la salute che gli operai correvano nella loro attività lavorativa. Il laboratorio si chiude quindi con una gallery di fotografie preceduta da indicazioni di analisi.

4. Considerazioni finali.

La sperimentazione di questo laboratorio si è dovuta confrontare con esigenze organizzative e di calendarizzazione delle numerose attività didattiche previste nell'ultimo anno di corso, quando si fa pressante la concentrazione sull'obiettivo dell'esame di Stato. Considerata l'opportunità di una riduzione dei materiali, ho deciso di concentrarmi su alcune sezioni, sintetizzandone altre. Per come è stato progettato, il laboratorio, del resto, si presta ad essere affrontato anche parzialmente.

Mettere in evidenza i nessi tra le fonti, coglierne la rete di significati, è stata, come sempre, l'operazione più difficile, per la quale è stato necessario un tutoraggio attento da parte dell'insegnante. La natura digitale del laboratorio è stata percepita positivamente dagli studenti, come un ingresso nel loro mondo; in particolare le fonti audiovisive si sono rivelate le più coinvolgenti.

Il progetto E-story si è proposto di agire prioritariamente sulle competenze digitali degli insegnanti: la sezione *Digital Learning Environment*, almeno per ora, si rivolge ai docenti e non agli studenti, offrendo loro l'opportunità di lavorare in un ambiente dotato di specifici strumenti e di condividere con i colleghi i propri laboratori. Nella sezione *Resources* sono inoltre presenti link ad archivi di documenti e risorse didattiche di ambito europeo. È auspicabile, tuttavia, spendere le competenze digitali acquisite anche per insegnare agli studenti la creazione di contenuti digitali quali linee del tempo, mappe, grafici, ecc. che potrebbero rappresentare il prodotto finale di un laboratorio di storia.

Chiara Massari

L'area dedicata agli e-workshop, che ha ospitato inizialmente solo il prototipo e i laboratori delle teachers trainers, si è arricchita dei lavori, alcuni completi, altri in fieri o solo abbozzati, dei colleghi che hanno seguito le iniziative di formazione tenute dalle teachers trainers a Bologna, Ravenna, Verona e Mirano. I docenti infatti possono provare ed esercitarsi senza la preoccupazione di mettere in comune i propri tentativi: solo dopo che i laboratori sono stati vagliati sul piano didattico possono essere pubblicati tra le risorse disponibili nella sezione Resources and Useful Contents, ma in precedenza possono rimanere nell'area riservata, visibili unicamente agli autori. Tra i contenuti pubblicati nel sito (visitato 31 ottobre 2018) sono già presenti anche laboratori di insegnanti polacchi ed ungheresi e i temi affrontati spaziano dalla storia antica all'età contemporanea. La speranza è che il sito e-story possa essere arricchito dal contributo di altri docenti e diventare un punto di riferimento per la produzione e la condivisione di materiali per la Didattica della Storia a livello europeo.

Progetto E-story: una piattaforma europea per la Didattica della Storia

Bibliografia

Per la storia generale di Porto Marghera:

- Chinello, C. 2017. Porto Marghera 1902-1926. Alle origini del "problema di Venezia". Venezia: Marsilio.
- Pozzan, A. (a cura di). 2014. *Marghera*900. *Itinerari e laboratori didattici sulla storia di Porto Marghera*. Mestre: Fondazione Gianni Pellicani.
- Rubini, C. 2016. *La grande Venezia nel secolo breve*. Sommacampagna (VR): Cierre edizioni.
- Zazzara, G. 2017. *I cento anni di Porto Marghera* (1917-2017). Italia Contemporanea Sezione Open Access "In rete", 284: 209-236. http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/icoa/issue/view/548 (visitato 31 ottobre 2018).

Per le produzioni industriali e l'archivio fotografico:

- Barizza, S., Resini, D. (a cura di). 2004. *Porto Marghera. Il Novecento industriale a Venezia*. Ponzano (TV): Vianello libri.
- Desole, A.P. 2015. *La fotografia industriale in Italia 1933-1965*. San Severino Marche: Editrice Quinlan.

Per il tema dei lavoratori:

- Piva, F. 1991. Contadini in fabbrica. Il caso Marghera: 1920-1945. Roma: Edizioni Lavoro.
- Piva, F., Tattara, G. (a cura di). 1983. *I primi operai di Marghera. Mercato, reclutamento, occupazione 1917-1940*. Venezia: Marsilio.

La peste del 1630 a Thiene: un tentativo di didattica laboratoriale

Daniele Fioravanzo

L'esperienza didattica di cui intendo parlare è stata realizzata qualche anno fa da alcuni docenti del Liceo "F. Corradini" di Thiene (Vicenza) e successivamente riproposta anche nelle scuole medie del territorio.

La scelta dell'argomento di ricerca è stata determinata da ragioni strettamente pratiche: l'esistenza, presso l'archivio parrocchiale, di un documento storico che si prestava agevolmente ad un lavoro scolastico. Si trattava del cosiddetto "Registro della peste" che le autorità pubbliche – cioè il vicario e i provveditori alla sanità del Comune – compilarono in occasione della peste che imperversò a Thiene nel corso dell'estate del 1630, provocando la morte di circa un quarto della popolazione (700 persone su 3000 abitanti). Il contagio venne affrontato facendo ricorso principalmente allo strumento dell'isolamento in casa (o "sequestro") degli appestati: non appena la malattia veniva accertata i malati erano obbligati a rinchiudersi nelle loro abitazioni per un lungo periodo di tempo (normalmente per 40 giorni, ma la durata del sequestro era assai variabile). Assieme ai contagiati, venivano isolati anche i familiari in quanto "sospetti", poiché erano stati a contatto con la malattia.

Il registro venne compilato proprio allo scopo di tener conto dei sequestri effettuati. Veniva tenuto da un pubblico cancelliere che, dopo aver annotato la data del provvedimento e i nomi dei sequestrati, segnalava con una croce l'eventuale decesso dell'appestato, annotando la data di morte e il luogo di sepoltura. L'eccezionalità del

Daniele Fioravanzo

documento era però data dal fatto che, oltre ad essere un registro anagrafico, era anche una sorta di regesto in cui venivano puntualmente trascritti tutti i provvedimenti adottati dalle autorità pubbliche. In questo senso il "Registro della peste" costituiva già di per sé una sorta di "archivio ridotto" poiché raccoglieva un insieme omogeneo di testimonianze in grado di gettare luce su quel che era accaduto a Thiene nel 1630.

Il documento è giunto fino a noi grazie alla pigrizia di un parroco che, non avendo annotato regolarmente le sepolture nei mesi della pestilenza (i morti venivano infatti sepolti senza alcun rito religioso), pensò bene – finita l'emergenza sanitaria – di farsi consegnare l'elenco compilato dal personale del Comune per ricopiare i nomi dei trapassati sui libri canonici della parrocchia. La trascrizione non venne però mai effettuata e il registro non fu più restituito al legittimo proprietario: ciò lo preservò dalla distruzione, sorte toccata invece all'intero archivio comunale di Thiene (probabilmente nel corso della prima guerra mondiale).

Assieme al "Registro della peste", un altro importante documento utilizzato nel corso della nostra esperienza didattica è stata la pala d'altare della chiesetta dedicata a San Rocco, eretta alcuni anni dopo la pestilenza in prossimità del luogo di sepoltura degli appestati. La pala che orna l'altare – molto grezza e di nessun valore artistico – è importante dal punto di vista storico, perché testimonia visivamente quel che accadde a Thiene in quei mesi. Lo sconosciuto artista, seguendo uno schema iconico in uso nella pittura veneta dei secoli XVI-XVII, accompagnava la raffigurazione della Vergine e dei santi protettori (S. Rocco, S. Sebastiano e S. Carlo) all'illustrazione, nella parte inferiore della tela, della pestilenza nei suoi effetti sociali più evidenti. Vi sono rappresentati il cirugico che incide bubboni, il nettesino (locale monatto) che porta i cadaveri alla sepoltura, l'escavazione delle fosse comuni: immagini che arrivano direttamente dal passato e che non possono non colpire l'osservatore odierno (Fig. 1).

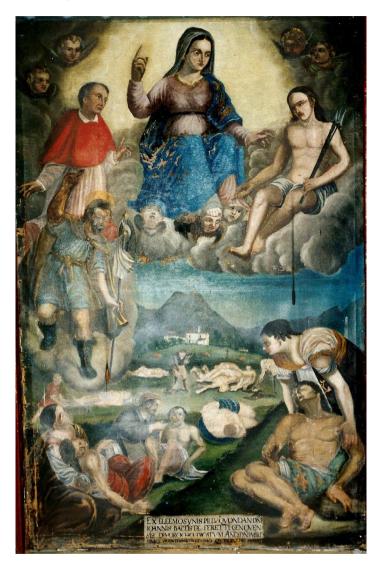


Fig. 1. Pala d'altare della chiesa di San Rocco, Thiene (Vicenza)

Daniele Fioravanzo

I due documenti, cioè il Registro e la pala d'altare, non presentavano grandi difficoltà di comprensione per ragazzi di una terza liceo (classe in cui sono stati proposti). Tuttavia il primo è stato adattato alle capacità di allievi che non avevano mai avuto occasione, fino a quel momento, di confrontarsi con fonti storiche: delle annotazioni di sequestro (che costituivano la parte più ampia del registro) si è scelto di fornire solo pochi esempi, mentre i dati statistici sull'andamento della mortalità sono stati elaborati dai docenti e proposti agli studenti in un grafico riassuntivo. Sono stati quindi trascritti alcuni provvedimenti (una dozzina circa) adottati dalle pubbliche autorità, sciogliendo soltanto le abbreviazioni e aggiungendo delle brevi note quando l'uso di termini arcaici lo richiedeva. Si è giunti in questo modo a costituire una sorta di "archivio simulato" o dossier di fonti – formato da materiale differenziato (immagini tratte dalla pala, provvedimenti delle pubbliche autorità, dati statistici già rielaborati) – su cui poi hanno effettivamente lavorato gli studenti.

Prima però di affrontare lo studio dei documenti si è ritenuto opportuno preparare la classe attraverso tre passaggi fondamentali:

- in primo luogo, sono state proposte due lezioni introduttive sulle pestilenze dalla fine del Medioevo all'età moderna. Si è spiegato che cos'era la peste, come si propagava, come ci si poteva difendere, quali furono le prime misure di sanità pubblica adottate dalle autorità, quali erano le conoscenze mediche dell'epoca. Questa preparazione iniziale era, a nostro avviso, necessaria per consentire agli studenti di formarsi delle sia pur minime conoscenze "di sfondo", in base alle quali poter leggere e comprendere i documenti. Del resto, gli storici procedono allo stesso modo: nell'affrontare una nuova ricerca cominciano, normalmente, con il documentarsi su tutto ciò che è stato scritto sull'oggetto del loro lavoro, per poter poi interpretare, alla luce di queste conoscenze, gli elementi nuovi che emergono dallo studio delle fonti primarie.
- In secondo luogo, si è cercato di fornire un'occasione-stimolo capace di far nascere delle curiosità e di motivare gli studenti per ulteriori approfondimenti. Nel nostro caso tale occasione è stata costituita dalla visita alla chiesetta di San Rocco e dall'analisi della pala d'altare ivi presente.

La peste del 1630 a Thiene: un tentativo di didattica laboratoriale

 Infine, si è cercato di raccogliere le domande e le richieste di approfondimento degli studenti attraverso una discussione guidata dal docente per aiutare gli allievi a mettere a fuoco le questioni e a elaborare uno schema – o mappa concettuale – in grado di riassumere gli interrogativi ancora aperti e di suggerire ipotesi di ricerca.

Tale schema doveva servire da riferimento nell'esplorazione delle fonti che solo a questo punto sono state proposte agli studenti, assieme ad alcune schede per guidarli nell'analisi dei documenti. Nella formulazione dei questionari si è cercato di non predeterminare le risposte con domande troppo specifiche in modo da lasciare agli allievi un margine di autonomia nella realizzazione del lavoro. Così è stato chiesto, in termini abbastanza generali, di individuare il tipo di documento (indicandone emittente, destinatari e scopo), di rilevare le informazioni esplicite (attraverso uno schema), di tematizzare (trovando un collegamento con uno dei temi della mappa concettuale), di compiere inferenze e di formulare ipotesi (Scheda 1). Con la correzione delle schede è stato possibile effettuare una prima valutazione delle capacità operative degli allievi.

SCHEDA 1

Analisi del documento n. 1

Registro della peste, c. 1

Proclama di Sanità Laus Deo

Vedendo il molto illustre signor conte Paolo Porto cavalier per la Serenissima Signoria di Venetia et della magnifica cità di Vicenza, di Thiene et suo distretto vicario, con li magnifici signori provveditori sopra la sanità di questa Terra che molte persone amalatte di Thiene dubitando di esser sequestratti nelle case loro per li presenti sospetti di peste non denontiando a sua signoria molto illustre et signori provveditori il loro male, anzi lo tengono celatto insino a tanto che dalli signori medici poi non li può esser prestati alcuno agiutto né rimedio per la salute loro, sì che convengonno miseramente morire, et volendo sua signoria molto illustre et signori provveditori a ciò con ottimo rimedio

Daniele Fioravanzo

provvedere, per ciò di mandatto di sua signoria molto illustre et di essi signori provveditori con il presente loro publico proclama fanno publicamente a chiara intelligenza d'ogni uno sapere et intendere, sia di qual grado et conditione esser si voglia niuno eccetuatto, che ritrovandossi alcuno agravatto di mal contagioso et di qual si voglia altra sorta di male debbi immediate¹ mandar a dar in notta a sua signoria molto illustre et signori provveditori sudetti il nome et cognome dell'amalatto senza alcuna dilatione di tempo, acciò se li possi applicar quelli rimedij necessarij per la loro salute; altrimenti, passatte hore vintiquatro dal principio del loro male et non dattosi in notta, come è detto, si manderà al lazaretto senza alcuna dilatione et incoreranno in tutte quelle pene nominatte nelli altri proclami publicatti per avanti.

Thiene, 11 agosto 1630 Silvestro Turco nodaro deputatto de mandato².

ESERCIZI

A. Informazioni relative al documento

- Tipo di documento (lettera privata, pubblica ordinanza, avviso, atto notarile...)
- Emittente/autore
- Destinatario
- Data e luogo di produzione del documento

B. Individuare le informazioni esplicite

- 1. Individua lo scopo del proclama:
- a) sottolinea il verbo della proposizione principale;
- b) sottolinea i verbi delle subordinate a tuo avviso più importanti per la comprensione del testo;
- c) costruisci uno schema riassuntivo del proclama indicando:
- le premesse;
- la disposizione assunta;
- i possibili provvedimenti a carico dei trasgressori.
- d) descrivi il problema che intendono affrontare gli autori del proclama e i provvedimenti adottati per fronteggiarlo.

¹ Immediate: immediatamente, subito

² De mandato: incaricato

2. Ulteriori informazioni sulla peste desumibili dal proclama:

C. Tematizzare

Collega le informazioni contenute nel documento ai temi proposti nella mappa concettuale e spiega le ragioni della tua scelta.

D. Ricavare informazioni tramite inferenze

Dalla lettura del documento è possibile ricavare alcune considerazioni sulle conoscenze mediche del tempo.

E. Porre problemi e formulare ipotesi

Nella parte finale del documento vi è un accenno al lazzaretto che sembra contraddire quanto affermato nei documenti 6 e 14: rileva la contraddizione e prova a spiegarla (anche solo tramite ipotesi).

F. Interpretare una fonte

Con quale intenzione le autorità pubbliche promettono cure agli ammalati di peste?

Un laboratorio di storia non si esaurisce però nell'analisi dei singoli documenti. La sua principale caratteristica, invece, è quella di mettere lo studente di fronte ad un compito essenziale: produrre una sintesi interpretativa – a partire da una pluralità di fonti – attraverso la realizzazione di un testo storiografico. La storia è, infatti, una materia testuale: essa nasce nel momento in cui lo storico integra in uno scritto le informazioni che ha ricavato dai documenti, attribuisce loro un significato, le confronta e le collega ad altri dati, le generalizza e le rapporta a determinate concettualizzazioni, cioè compie una serie di operazioni cognitive che costituiscono lo specifico del suo lavoro³.

Alcune di queste attività possono essere proposte anche agli studenti al termine di un percorso laboratoriale: è possibile chiedere loro di operare una sintesi, di generalizzare le informazioni ricavate dai documenti, di spiegare, di formulare delle ipotesi. E lo si può fare con la più collaudata prova scolastica, cioè con l'elaborazione di un tema che può diventare la verifica finale e sommativa dell'intero percorso

з т

³ Progetto Clio 1995, 9.

Daniele Fioravanzo

(in questo caso il tema non è la brutta copia della traccia di tipologia B dell'esame di Stato, perché a monte della prova vi è l'intero percorso laboratoriale).

L'elaborazione di un testo storiografico sotto forma di tema non esaurisce l'attività di un laboratorio. Anzi a questo punto è possibile proporre agli allievi un cosiddetto "compito di realtà", per esempio chiedendo loro di comunicare le conoscenze acquisite ai propri compagni o all'intera comunità attraverso la predisposizione di una mostra o di un file multimediale, oppure tramite la pubblicazione di un fascicolo scolastico: attività che costituiscono un'ulteriore occasione per impegnare le capacità e le competenze degli studenti.

Concepito nei termini appena descritti, un laboratorio di storia si presenta come un percorso fortemente strutturato e pianificato in ogni sua fase dal docente che, proprio per questo, è in grado di osservare e valutare le prestazioni fornite dagli allievi. Qualche anno fa i colleghi Fossa, Nicoletti e Peatini ebbero a scrivere che «il laboratorio è uno spazio/tempo operativo previsto nella programmazione annuale, nel quale, su un argomento prescelto e a partire da una problematizzazione, il gruppo di alunni simula una ricerca, avvalendosi di fonti storiche e storiografiche e producendo al termine un elaborato storiografico di tipo didattico»⁴: credo che il lavoro sulla peste del 1630 abbia almeno cercato di essere questo. Temo però che oggi non esistano più le condizioni per proporlo negli stessi termini in cui lo si è sviluppato alcuni anni fa.

Le innovazioni introdotte negli ultimi tempi nella scuola italiana e, in particolare, nell'insegnamento della storia hanno modificato il quadro generale e spinto di conseguenza a rivedere e a ripensare anche la pratica del laboratorio di storia. Credo che nelle condizioni odierne (riduzione del monte-ore a disposizione, classi spesso molto numerose), sia sempre più difficile, almeno nelle scuole superiori, proporre un'attività che, ad essere rapidi, può occupare tra le 7 e le 8 ore di lezione, vale a dire all'incirca un quarto del tempo-lezione oggi effettivamente disponibile.

⁴ Fossa, Nicoletti & Peatini 2005, 25.

Tuttavia, non possiamo rinunciare alla pratica del laboratorio in classe: la scuola è sempre più chiamata a lavorare sulle competenze⁵ e questo richiede e richiederà maggiormente in futuro anche un mutamento della prassi didattica: saremo sempre più chiamati a incentivare l'attività degli studenti, a chiedere loro di non essere solo recettori passivi di saperi, ma costruttori attivi degli stessi, a lavorare per situazioni-problema, ad affrontare i cosiddetti "compiti di realtà". In tutto questo la didattica laboratoriale avrà un ruolo importante. Dovrà anzi diventare una pratica ricorrente (per quanto non l'unica) nell'insegnamento della storia: per questo non è più sufficiente il laboratorio una tantum. Oggi abbiamo, probabilmente, bisogno di attività didattiche che mantengano l'impianto laboratoriale, ma siano agevolmente utilizzabili perché organizzate in tempi contenuti e basate su materiali facilmente reperibili. Il cambiamento più profondo però non dovrà essere quello strettamente organizzativo. Serve una nuova mentalità: occorre sostituire alla "mente manualistica" (quella cioè abituata ad avere, nella progettazione dell'insegnamento della storia, il riferimento unico nel manuale) la "mente laboratoriale" volta a costruire saperi mediante pratiche attive⁶.

⁵ Guanci & Rabitti 2017.

⁶ Mattozzi 2006, 13.

Daniele Fioravanzo

Bibliografia

- Fossa, A., Nicoletti, G. & Peatini, E. 2005. *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*. Treviso: Canova 2005.
- Guanci V. & Rabitti, M.T. (a cura di). 2017. *Storia e competenze nel curricolo*. s.l.: Associazione Clio '92, Mnamon.
- Mattozzi, I. 2006. *La mente laboratoriale*. In Bernardi, P. (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Novara: UTET Università, 15-30.
- Progetto Clio 1995. *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica.* Faenza: Polaris.

Storia delle donne/storia di genere: attività di formazione e aggiornamento della Società Italiana delle Storiche

Nadia Maria Filippini, Elisabetta Serafini*

1. Che genere di storia?

Fin dalla sua fondazione, la SIS ha dedicato un'attenzione speciale al tema della formazione e della Didattica della Storia, che si è concretizzata nel corso degli anni in una serie articolata di iniziative: seminari, convegni, corsi di aggiornamento e formazione, attività di educazione permanente, pubblicazioni di saggi e libri. Un'apposita Commissione didattica, costituita da docenti universitari e insegnanti, promuoveva e coordinava questa attività fin dal primo convegno nazionale svoltosi a Orvieto nel 1991 (*Trasmissione della storia e tradizione delle donne*). Si tratta di un elemento caratterizzante e pionieristico rispetto all'attività di altre società storiche.

La ragione è insita nel DNA stesso dell'associazione, in quelle finalità chiaramente espresse nello Statuto che collegano idealmente la ricerca storica e la trasmissione del sapere ad un progetto più ampio di valorizzazione della soggettività femminile che stava al cuore del movimento delle donne negli anni '70, in cui la SIS affonda le sue radici, come indicato nello Statuto¹. «L'Associazione – si legge nell'art. 2 – nata dal movimento delle donne, si propone di valorizzare la soggettività femminile e la presenza delle donne nella storia; di fornire chiavi di lettura e nuove categorie interpretative, con particolare riferimento al genere. Si propone inoltre di rinnovare la ricerca e l'inse-

^{&#}x27;Si precisa che Nadia Maria Filippini è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3; Elisabetta Serafini del paragrafo 4.

¹ Per una panoramica della storia della SIS rinvio al ricco saggio di Scattigno 2006.

gnamento e di promuovere la divulgazione del patrimonio scientifico e culturale prodotto dalle storiche, al fine di modificare l'attuale e unilaterale trasmissione dei saperi contribuendo alla costruzione di una cultura che intrecci parità e differenza». Tra gli scopi in cui si declina questa finalità si fa esplicito riferimento alla «divulgazione della storia delle donne e degli studi di genere all'interno della scuola, al fine di modificare le modalità di trasmissione e formazione del sapere e le gerarchie di genere a questi sottese»².

La stessa storia delle donne d'altronde – va ricordato – nasce da questo movimento, da una necessità di rispecchiamento diacronico intimamente collegata all'affermazione di una nuova soggettività femminile, in un orizzonte di cambiamento sociale. Lo spiega acutamente Michelle Perrot nella sua introduzione a la *Storia delle Donne* della Laterza (Duby & Perrot 1990), mettendo in luce come l'emergere di questa nuova identità ("chi siamo?") e l'esigenza di una profonda trasformazione culturale e sociale ("dove andiamo?") ponesse in campo anche una «ricerca delle proprie radici» ("da dove veniamo?"), un bisogno di memoria e di storia, in uno stretto collegamento tra presente, passato e futuro.

Proprio questo bisogno di rispecchiamento diacronico evidenziava però l'inesistenza delle donne nella ricostruzione storica, la sua parzialità sessuata: «la scienza degli uomini nel tempo» – secondo la nota definizione di Bloch (1950) – si rivelava in realtà storia di un unico soggetto maschile che si era posto come universale, offuscando la differenza di genere.

Il senso di frustrazione che ne scaturiva è ben raccontato in alcuni testi autobiografici, come quello di Emma Baeri, *I lumi e il cerchio. Una esercitazione di storia* (1992, 31):

La storia per me: un'avventura in un paese straniero, del quale non conosco lingua né abitudini. Io non vi ho casa, ma occasionali dimore. Raramente questo viaggio stimola la mia intelligenza, la mia curiosità, la mia fantasia. Più spesso cammino in un deserto irto di rovi che graffiano solo in superficie la corazza dell'estraneità [...]. Chi decifrerà mai il senso, chi dirà mai il valore delle migliaia di mani screpolate che hanno scritto la mia storia?

² Lo Statuto si può leggere sul sito dell'associazione: www.societadellestoriche.it/.

Le osservazioni sui libri di storia espresse da Jane Austen agli inizi dell'Ottocento nel romanzo *Northanger Abbey* («li leggo qualche volta per dovere, ma non mi dicono niente che non mi irriti o non mi annoi. Ad ogni pagina litigi di papi e imperatori, guerre e pestilenze. Gli uomini, in genere, sono dei buoni a nulla e le donne, le donne praticamente non ci sono mai, è una noia terribile»), risultavano ancora attuali alla distanza di più di un secolo, malgrado la ventata di innovazione storiografica portata nel primo Novecento dalla scuola francese delle *Annales*.

Di qui la critica femminista alla storia al centro del libro di Paola Di Cori (1996) e l'avvio di una feconda stagione di ricerca di fonti, di scavo negli archivi, di raccolta di testimonianze orali, coniugata con un altrettanto intenso lavoro di revisione storiografica, di ripensamento delle categorie, degli strumenti della ricerca, delle periodizzazioni. Temi affrontati in primis nel convegno bolognese del 1986 Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne (Ferrante, Palazzi & Pomata 1988).

Il famoso interrogativo posto da Joan Kelly, *Did women have a Renaissance?* (1977) esprimeva la necessità di una riconsiderazione delle scansioni cronologiche alla luce del genere, al fine di distinguere in maniera più propria fasi di avanzamento e conquista di spazi sociali, o al contrario momenti di regressione di diritti e libertà per le donne, non sempre coincidenti con quelli maschili.

Un'altra importante innovazione storiografica era l'apertura di nuovi territori di ricerca, spesso «al confine» con altre discipline, come sottolineava Gianna Pomata (1983). In questo senso si può dire che la storia delle donne abbia aperto alla Storia territori di ricerca imprevisti, operando opportuni «sfondamenti disciplinari»: si pensi alla storia del corpo, del parto e della nascita o a quella della violenza sessuale.

Certo questi anni '70 hanno coinciso con una fase di rinnovamento più complessivo della disciplina storica e ne hanno tratto frutti e alimento in un «fecondo innesto»: era un periodo in cui «nascevano storie dove c'erano movimenti politici e sociali» ed entravano in scena soggetti differenti e subalterni, «scardinando il buon senso storiografico della tradizione», come opportunamente sottolinea Giulia Calvi (2004).

Nel 1985 la storica americana Joan Scott pubblicava un saggio destinato a rappresentare una pietra miliare nella storiografia degli anni successivi (Scott 1987), aprendo un dibattito di ampia portata e segnando uno spartiacque nella ricerca storica. Non si trattava più soltanto di fare storia delle donne, per quanto importante questo fosse (come ribadiva Pomata 1993), ma di assumere il genere come categoria fondamentale di tutta la ricerca storica, assieme a quelle di classe e di razza. Era un cambiamento di prospettiva radicale, che faceva della differenza di genere uno strumento imprescindibile nell'analisi e nella lettura degli avvenimenti storici, anche se l'uso di questa categoria in ambito accademico è stato successivamente più riduttivo, moderato ed "edulcorato", come ha riconosciuto alcuni anni fa la stessa J. Scott (2013).

Ne derivava anche la necessità di un'analisi mirata sulla costruzione culturale del genere, sulla sua ricodificazione nel corso del tempo. La faccia complementare era la messa a fuoco di una storia dell'identità maschile (Bock 1988), con l'avvio di ricerche mirate e il fiorire di *men's studies*, soprattutto in terra anglosassone. Più deboli e tardive le ricadute in Italia con le ricerche pionieristiche e solitarie di alcuni storici.

Questa intensa fase di produzione, ricerca e dibattito storiografico trovava in Italia un importante strumento di visibilità e confronto nella rivista di storia delle donne *Memoria*, aperta nel 1983 da un gruppo di storiche romane.

La didattica e la formazione docente non potevano non far parte di questo orizzonte di trasformazione della disciplina sul doppio versante della ricerca e dell'insegnamento. Si trattava non solo di trasmettere il bagaglio delle nuove acquisizioni e scoperte sulla storia delle donne, di aggiornare insomma i contenuti disciplinari, per quanto importante questo sia per la correttezza scientifica. L'importante era affermare una nuova prospettiva posizionale che ponesse al centro i soggetti sessuati, perché la domanda di storia muoveva proprio dalla loro identità plurima e *in primis* da quella sessuale «in qualche modo costitutiva e indelebile» (Soldani 2002, 231).

Le implicazioni culturali, sociali, politiche, già chiaramente identificate da molti storici francesi nelle loro analisi sulla funzione pubblica e il valore sociale della storia, sul suo ruolo nel consolidamento delle gerarchie di rilevanza sociale (Le Goff 1977 e 1980) erano evidenti, ma l'obiettivo nasceva anche dalla consapevolezza, ben chiara in chi operava nella scuola, delle ripercussioni negative che la cancellazione del soggetto femminile aveva nella costruzione dell'identità

sessuale, nella formazione delle bambine: «L'assenza di soggetti femminili nei manuali scolastici – sottolineava Maria Teresa Sega – nega alle ragazze la possibilità di appartenere, attraverso il riconoscimento di proprie simili, alla dimensione della storia, le priva di genealogia e memoria storica femminile» (Sega 1993).

Lo spiegava molto bene una ragazzina di 12 anni di Venezia, in un tema, svolto negli anni '90:

Io credo che ciascuna donna, sino ad una certa età, abbia desiderato di essere un uomo. Sin da bambina, ho letto libri di fiabe, prima, e di avventure, poi, in cui i protagonisti erano solo uomini e tutti correvano dei rischi terribili: ma, gli andava sempre bene! I personaggi femminili erano trascurabili: aspettavano soltanto, sognando il ritorno dell'eroe! Dal che, deducevo la fortunata condizione femminile che non doveva correre mai reali pericoli: è vero che così sarei stata esclusa da avventure emozionanti e non avrei mai potuto viaggiare per il mondo e vivere così intensamente, ma in compenso non mi sarebbe toccato neppure di provare tanta paura affrontando simili rischi. Crescendo presi in considerazione, invece, il fatto che ciò significava non partecipare realmente agli accadimenti della vita, ed è proprio quando si prende coscienza di questo che il rifiuto della propria femminilità e il desiderio di essere "maschio" subentrano. In realtà si può parlare addirittura di "invidia" per tutto quello che agli uomini era concesso fare ed era invece negato alle donne³.

Una storia che ignora il genere, che presenta un soggetto maschile come "universale", veicola inevitabilmente gerarchie sessuali, alimenta stereotipi e modelli di relazione sessuale asimmetrici. Questa consapevolezza poneva in campo anche la soggettività e responsabilità dell'insegnante, in un corpo docente peraltro altamente femminilizzato, con la necessità di un ripensamento della relazione educativa docente-allievi/e.

Non si trattava insomma di aggiungere qualche paragrafo di storia delle donne alla storia "generale", come facevano alcuni libri di testo, presentando di fatto questa come "storia aggiuntiva" o minore, al pari di altri approfondimenti tematici (storia della sanità, della scienza, ecc.). La scommessa era ed è altra: «modificare le modalità di trasmissione e formazione del sapere e le gerarchie di

³ L.F., Scuola Media "F. Morosini" Venezia, anno scolastico 1996/1997.

genere a queste sottese» (come recita lo Statuto SIS, art. 2, c); abituare i ragazzi a considerare il genere in tutto il percorso storico; abituarli ad assumere questa come prospettiva di analisi di tutti gli eventi sociali; portarli ad essere consapevoli che sempre i soggetti sono due e che la differenza è parte integrante della società umana e anche la sua ricchezza.

2. La formazione nella storia della SIS.

Impossibile rendere conto in questa sede delle molteplici iniziative di formazione che la SIS ha attuato in 30 anni di attività: ci limitiamo a segnalare le tappe più significative e rilevanti⁴.

Nel 1990, su iniziativa della presidente Annarita Buttafuoco, prendeva avvio, in collaborazione con l'Università di Siena (di cui era rettore Luigi Berlinguer), la scuola estiva di Storia delle donne presso la Certosa di Pontignano in provincia di Siena, un'esperienza cruciale per l'interconnessione tra ricerca e formazione, dove «si sperimentava un modo del tutto inedito di fare scuola, formazione, aggiornamento e divulgazione» (Scattigno 2006, 508), destinata a diventare un appuntamento annuale della Società (anche dopo il trasferimento della sede a Firenze).

Proprio in questo contesto, nella prima scuola estiva, si costituiva la Commissione didattica della SIS: le insegnanti che ne facevano parte provenivano da varie esperienze di rinnovamento didattico: dal movimento MCE, fondato in Italia nel 1951 da Freinet, dal LANDIS (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia) o dai corsi di Ivo Mattozzi, uno degli storici più impegnati su questo fronte, o ancora dalle esperienze della Libera Università delle Donne di Milano. Accanto ad esse varie docenti, ugualmente critiche verso «l'irrilevanza della didattica nelle università italiane» (Baeri 1993), altrettanto impegnate a rinnovare la trasmissione della storia a partire da sé e dal loro essere donne (Brigadeci 1999, 34).

A questo tema la SIS dedicava il seminario annuale organizzato a Orvieto dal 18 al 21 aprile 1991, i cui atti, pubblicati con il titolo

⁴ Si rinvia per una panoramica ai saggi di Scattigno 2006 e (per il Veneto) a Filippini 2014.

Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne (1993), rappresentano il primo mattone di un'elaborazione sulla formazione e la didattica portata avanti negli anni successivi. Il lavoro della Commissione didattica, riportato su Agenda. Rivista della Società Italiana delle Storiche aperta nel 1990, dava impulso ad un'intensa fase di innovazione didattica nel territorio, implementando una rete di insegnanti attivi nella sperimentazione e ricerca didattica, da Orvieto (con Lucia Motti), a Torino (con Graziella Bonansea), a Trieste (con Gloria Nemec e Anna Di Gianantonio), a Venezia (con Maria Teresa Sega), a Mantova (con Maria Bacchi), a Bologna (con Elda Guerra), a Roma (con Francesca Koch), per ricordare alcune tra le prime componenti, cui si aggiungevano negli anni successivi molte altre insegnanti. Da esse partivano proposte e progetti e anche un primo lavoro di mappatura delle attività.

Alla metà degli anni '90, le iniziative di formazione ricevevano ulteriori stimoli dal progetto di riforma dei programmi e rinnovamento della Didattica della Storia avviato dal ministro Giovanni Berlinguer, con il decreto 682/1996 sull'insegnamento della storia del Novecento (Guerra 1997). Lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione promuoveva un piano di formazione nazionale, con la creazione di équipes tutoriali per l'insegnamento della storia (Panciera & Zannini 2013). Per la SIS l'obiettivo era quello di formare gli insegnanti sul doppio versante della storia di genere e dell'età contemporanea, riconoscendo la centralità dei soggetti (discenti e docenti) nella relazione educativa. Queste le premesse di un documento inviato al ministro Berlinguer nel 1997⁵.

Una sintonia di intenti con il LANDIS sulla necessità di introdurre nella scuola una storia di uomini e di donne e di valorizzare la soggettività, portava anche alla stesura di un documento unitario sull'insegnamento della storia del Novecento⁶. A questo tema venivano dedicati i seminari di formazione *Identità e cittadinanza femminile* (Orvieto, 24-25 ottobre 1997), *Insegnare il Novecento: fonti, strumenti e materiali. Uomini e donne nell'Italia contemporanea* (Orvieto, 22-23 ottobre 1998).

⁵ Documento inviato dalla Società Italiana delle Storiche al ministro Berlinguer relativo all'insegnamento della storia del Novecento nell'ultimo anno di scuola media superiore: Agenda, 18 (1997): 61.

⁶ Insegnare la storia del Novecento, Agenda, 18 (1997): 67.

Si arrivava così, in una sinergia di obiettivi, alla definizione di un protocollo d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, firmato il 7 agosto 1997, che prevedeva l'attivazione di un corso di formazione pluriennale, che prese il via nel 1998 a Bacoli. Il primo anno venne dedicato al tema *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia* (gli atti sono stati pubblicati a cura del Ministero della Pubblica Istruzione e SIS, 2000); il secondo a quello del corpo e dell'identità: *Il corpo e la costruzione dell'identità di genere: ricerca didattica della storia* (1999); il terzo a quello della cittadinanza: *Nuove parole, nuovi metodi. La cittadinanza delle donne* (2000).

Proprio in quell'anno, allo snodo del terzo millennio, il nuovo contratto di lavoro siglato dal governo con i sindacati scuola (contratto 1998/2001) riconosceva ai docenti (articoli 12 e 13) il diritto alla formazione anche con esonero dal servizio, con la conseguente necessità di un riconoscimento pubblico degli enti che operavano in questo campo, come previsto dal D.M. 177 (luglio 2000). Presentate le credenziali e superate le verifiche ministeriali, la SIS veniva riconosciuta come ente formatore, con reiterate conferme negli anni successivi.

Questo riconoscimento ha rappresentato una tappa importante nella storia della Società, aprendo ulteriori spazi e opportunità di formazione, anche d'intesa con le università che vedevano implementare in quegli anni, con la riforma delle lauree triennali e specialistiche (DM 509, 1999), i corsi di storia delle donne e del genere: i seminari e i convegni a questi collegati, diventavano in molti casi opportunità di formazione anche per gli/le insegnanti, così come i congressi nazionali: da quello veneziano, *Corpi e Storia. Donne e uomini dal mondo antico all'età contemporanea* (Venezia 2001, i cui esiti si trovano in Filippini, Plebani, Scattigno 2002), a quello più recente di Pisa (*Genere e storia. Nuove prospettive di ricerca*, febbraio 2017).

Da segnalare anche come particolarmente significativa l'iniziativa del Ministero delle Pari Opportunità sui libri di testo: il progetto POLITE, varato nel 1996, prevedeva l'impegno da parte degli editori associati AIE a «garantire nella progettazione dei libri di testo e dei materiali didattici per la scuola un'attenzione allo sviluppo dell'iden-

⁷ Pubblicato in Agenda, 19 (1997): 55-57.

tità di genere come fattore decisivo nell'ambito dell'educazione complessiva dei soggetti in formazione» (*Codice di autoregolamentazione Polite. Pari Opportunità nei libri di testo*).

Purtroppo, quest'ondata di innovazione sul versante delle politiche ministeriali, sia della Pubblica Istruzione che delle Pari Opportunità, subiva un'improvvisa battuta d'arresto allo snodo degli anni 2000, con il cambiamento di governo e l'avvento della ministra della Pubblica Istruzione Letizia Moratti, che cancellava rapidamente, nel 2001, il progetto di riforma dei curricula elaborato dalla Commissione istituita dal ministro Tullio De Mauro. I drastici tagli di personale attuati nel settore, con la riduzione dei tempi scuola, mettevano inoltre fortemente in crisi proprio le esperienze didattiche più avanzate, i laboratori di ricerca pomeridiani spesso attuati nel tempo pieno.

Mentre in altri paesi, come in Francia, le disposizioni sui programmi di storia e geografia prevedevano esplicitamente che l'insegnamento considerasse i soggetti sessuati, le Indicazioni ministeriali italiane per i programmi scolastici, varate nel 2004 e nel 2010⁸, segnavano un deciso arretramento su questo fronte, con l'abbandono di ogni riferimento alla storia delle donne e ai *gender studies*, derubricati a scelte formative integrative ed extracurricolari (Ellena 2013), riconfermando «l'assoluta in-differenza, negazione o timore verso i temi del genere», anche nella materia "Cittadinanza e Costituzione" (Valleri 2018, 137). Un indirizzo riaffermato anche nelle indicazioni che accompagnavano il concorso a cattedre indetto il 24 settembre 2012.

Un ulteriore segnale negativo era l'abbandono del programma POLITE e del programma UNAR avviato dalla ministra Carrozza, contro le discriminazioni sull'orientamento sessuale e l'identità di genere, deciso dal sottosegretario di Stato MIUR, Gabriele Toccafondi. Tutto questo mentre montava nel paese, da parte di ambienti cattolici conservatori, un attacco alla cosiddetta "teoria del genere", vista come sovversiva cancellazione delle differenze sessuali poste come ontologiche.

In questo nuovo e più complesso orizzonte riprendeva l'attività della SIS su questo fronte, con la ricostituzione di un Gruppo di la-

⁸ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004 e Decreto Ministeriale n. 9, 27 gennaio 2010.

voro sulla didattica, coordinato da Liviana Gazzetta, con l'obiettivo di riaprire una riflessione, di individuare nuove strategie e strumenti di lavoro, nuovi "attrezzi" che tenessero conto delle trasformazioni in atto, alla luce del bagaglio di competenze e conoscenze acquisite.

Il tema veniva posto al centro del seminario annuale della SIS del 2012: *Una storia d'altro genere. Riflessioni sul difficile rapporto tra didattica, insegnamento e ricerca* (Firenze, 16 giugno), con interventi di Liviana Gazzetta, Gianna Pomata, Elda Guerra, Elvira Valleri, Anna Scattigno. Vi facevano seguito i convegni/seminari di Sesto San Giovanni (29 ottobre 2013, con relativi atti in Di Barbora 2014), di Lucca (*Il genere a scuola: esperienze di didattica della storia in Toscana*, 16 ottobre 2014) e Siena (*In "genere" si parte dalla scuola*, 15 marzo 2014).

Nel 2012 la SIS sottoscriveva la lettera aperta inviata al ministro Profumo dal Laboratorio di studi femministi "Anna Rita Simeone" e dall'Università La Sapienza di Roma sull'assenza degli studi di storia delle donne e di genere nelle indicazioni del concorso a cattedre.

Nell'aprile 2014 il direttivo interveniva sul dibattito intorno alla cosiddetta "teoria del genere", inviando alla ministra Stefania Giannini una lettera in cui faceva chiarezza sull'uso e l'importanza della categoria del genere nell'interpretazione delle realtà storico-sociali del passato e del presente:

L'educazione al genere può contribuire ad una formazione civile e intellettuale più completa: essa aiuta a riflettere sugli stereotipi sessuali, che tanto facilmente vengono riemergendo nelle nostre società, a combattere i pregiudizi, a sviluppare consapevolezza dei condizionamenti storico-culturali ricevuti. Di qui l'aiuto che essa può dare allo sviluppo di una società più giusta e tollerante, aperta al riconoscimento delle differenze, nel segno di un approccio critico alle idee e ai saperi, di una lotta più consapevole contro le discriminazioni sessuali e l'omofobia, e di una prevenzione efficace e capillare di schemi di comportamento violenti, frutto di stereotipi del passato incapaci di dialogare con le esigenze e le realtà dell'oggi. Privare la scuola pubblica di questo ruolo ci pare miope e ingiusto.

Nel contempo, proseguivano nel territorio le attività e i corsi di formazione, anche con la sigla di protocolli d'intesa con enti locali e

⁹ Lettera del direttivo della Società Italiana delle Storiche all'on. Stefania Giannini, ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e all'on. Teresa Bellanova, sottosegretaria al Ministero del Lavoro, aprile 2014.

università, come quello definito nel 2015 con la Regione Veneto per la realizzazione di progetti formativi per le scuole del territorio. Prevedeva l'organizzazione, in sinergia con l'Ufficio scolastico regionale, di due iniziative sul tema delle Donne e Prima guerra mondiale (a Padova: Donne e scuola nella Grande guerra. Profili biografici e percorsi didattici, 3 novembre 2014) e a Venezia: Donne e Prima Guerra Mondiale in area Veneta (26 febbraio 2015, con relativi atti in Filippini 2017). Altri protocolli sono stati sottoscritti con il Dipartimento Studi Umanistici di Venezia (2009) e con quello FISPPA dell'Università di Padova, cui afferisce il Museo dell'Educazione.

Il più recente passaggio di questa storia è connesso con il varo del DM 170/2016, che ha rivisto le modalità di accreditamento degli enti formativi e fissato nuove norme e procedure per la frequenza ai corsi, con l'istituzione della piattaforma on-line SOFIA, riconoscendo ai docenti la possibilità di accedere a stanziamenti ministeriali per la formazione.

3. Materiali e strumenti didattici.

Non può mancare un riferimento alla questione degli strumenti della didattica che è stata fin dall'inizio oggetto di un ampio dibattito all'interno della SIS. La critica ai manuali, alla cosiddetta "storia generale" (Pomata 1990), lo scarto via via più marcato tra la ricerca sulle donne e i manuali tradizionali, poneva in campo interrogativi e ipotesi che andavano da una riscrittura che includesse la categoria del genere, alla predisposizione di manuali specifici di storia delle donne, all'elaborazione di strumenti alternativi ai manuali, di supporto al lavoro didattico degli insegnanti. Alcuni/e storici/che si cimentarono nella prima direzione: si pensi, ad esempio, ai volumi per le scuole superiori curati da Bravo, Foa e Scaraffia (2000), o da De Luna, Meriggi e Tarpino (2000), a quelli per le scuole medie di Peruzzi, Bonansea, Fossati, Naja e Trioschi (1999).

L'orientamento dell'associazione si indirizzò invece abbastanza precocemente nella direzione di predisporre materiali che offrissero approfondimenti su tematiche importanti, opportunamente inquadrate nel contesto storico, in modo da offrire agli insegnanti materiali e percorsi per una "storia mista": «Se la scrittura di un manuale è

parsa molto problematica e carica di insidie – scriveva la Commissione didattica – la produzione invece di materiali e testi più agili, che consentano di svolgere percorsi didattici, è sentita come urgente e non più rimandabile» (Bacchi & Sega 1992). Questo tema fu posto al centro di numerosi incontri, in particolare del seminario *La storia delle donne nei nuovi manuali scolastici* (Firenze, 3 dicembre 2000), i cui atti sono confluiti in parte nel Forum di *Genesis: I libri di testo: manuali di storia*, curato da Ida Fazio (2002), con interventi di Paola Di Cori, Francesca Koch, Graziella Bonansea, Anna Bravo, Roberta Fossati, Lucia Motti e Silvana Sgarioto. Un interessante confronto con i manuali europei è oggetto di un saggio di Teresa Bertilotti (2004).

Nel VI congresso nazionale SIS (2013) ne discuteva la tavola rotonda *Per una storia mista. La sfida di due manuali francesi di storia di genere*, coordinata da Liviana Gazzetta, che analizzava gli obiettivi e i contenuti di due nuovi manuali francesi per insegnanti (Mnémosiyne 2013 e Lett 2013).

A partire da questa esigenza sono nate, in tempi più recenti, alcune iniziative importanti: una collana divulgativa di Storia delle donne e del genere con la casa editrice Viella; la collana *Storie nella Storia* con la casa editrice Settenove e *Il Sillabo. I secoli delle donne. Materiali per una didattica della storia di genere,* un volume di prossima pubblicazione.

La collana di Storia delle donne e del genere propone volumi di alta divulgazione scientifica su singoli temi affrontati in una prospettiva diacronica più o meno ampia. Ogni volume è corredato da una bibliografia ragionata, un utile strumento didattico anche per gli/le insegnanti. Tra i più recenti, una storia del lavoro nelle città europee (Bellavitis 2016), del parto e della nascita (Filippini 2017), del primo femminismo in Italia (Gazzetta 2018). Nella stessa collana sono usciti anche gli atti del convegno sulla storia delle donne nella prima guerra mondiale (Bartoloni 2016) e della violenza contro le donne (Feci & Schettini 2017).

La collana *Storie nella Storia*, realizzata in collaborazione con la casa editrice Settenove, utilizza l'albo illustrato per raccontare la storia includendo la prospettiva di genere. Pensati per esser fruiti direttamente da bambine/i e ragazze/i di scuola primaria e secondaria di primo grado, gli albi sono corredati di materiali on-line a supporto di chi si occupa di formazione: si tratta di approfondimenti e spunti per

la costruzione di percorsi didattici. Il primo dei dieci volumi previsti, dedicato alla Preistoria, è stato curato da Elisabetta Serafini (2018a). In occasione dell'uscita di questo primo albo, la collana è stata recentemente presentata nell'ambito della V edizione di *Educare alle differenze* (Palermo, 29-30 settembre 2018).

Il Sillabo, volume monografico pensato per gli/le insegnanti soprattutto della scuola secondaria dal gruppo di lavoro per la didattica della SIS, presenta un'ampia selezione di brevi monografie diacroniche su parole chiave, trattate da esperte, accompagnate da una selezione di fonti, precedute da un breve inquadramento storico e seguite da un'analisi del testo. Curato da Franca Bellucci, Alessandra Celi, Liviana Gazzetta e con la collaborazione di Monica Di Barbora per la parte iconografica, uscirà nel marzo 2019 per i tipi Biblink.

4. I corsi di formazione più recenti.

Il varo del DM 170/2016 ha richiesto alla SIS un impegno di ripensamento e riorganizzazione dei corsi di formazione per insegnanti che, nel tener conto della lunga esperienza sul campo, rispondesse anche alle nuove norme ministeriali e alla più recente riorganizzazione dei curricula e della didattica per competenze.

Pur nella loro differenza e specificità questi corsi, organizzati a partire dal 2016, presentano alcune caratteristiche comuni: la scelta di parole-chiave della storia delle donne e del genere, con lezioni frontali tenute da docenti esperte, e la presenza più o meno ampia di laboratori didattici.

A Roma, presso la Casa Internazionale delle Donne, sono state organizzate due edizioni del corso *Donne nella storia*. *La didattica della storia in una prospettiva di genere*, negli anni scolastici 2016/2017 e 2017/2018.

La prima edizione del corso (ottobre 2016-maggio 2017) ha previsto sei incontri di una giornata a cadenza mensile – per i quali è stata scelta la domenica –, dedicati a temi significativi per la storia delle donne e di genere (famiglia, violenza, lavoro, politica, religione, guerra). Alle/ai docenti di scuola primaria e secondaria è stata data la possibilità di frequentare anche un singolo incontro, della durata di 7 ore. Ognuno di essi era articolato in una lezione frontale e un pome-

riggio di laboratori, distinti per gli ordini di scuola, durante i quali, a partire da fonti e saggi di approfondimento precedentemente distribuiti, sono stati elaborati dei percorsi didattici. Alcuni di questi sono stati presentati in occasione della IV edizione di *Educare alle differenze* (Roma, 23-24 settembre 2017). La scelta del giorno festivo ha dato la possibilità a molte docenti di raggiungere Roma da tutta Italia per potersi formare e aggiornare sullo stato dell'arte e ragionare insieme su come poter mettere in relazione i contenuti acquisiti con i propri piani di lavoro, anche in considerazione del curricolo verticale (vista la presenza di docenti di ogni ordine e grado). Un incontro finale di valutazione, al quale hanno partecipato corsiste e formatrici, ha permesso di ragionare insieme su come organizzare la seconda edizione.

Le corsiste hanno manifestato le necessità di continuare ad avere lezioni frontali, possibilmente a copertura di un arco cronologico più ampio, di disporre di tempi più distesi per l'approfondimento delle tematiche, di dedicare più spazio ai laboratori ed essere seguite nella progettazione. Sulla scorta di queste proposte, le organizzatrici hanno pensato una seconda edizione del corso (ottobre 2017-aprile 2018) suddivisa in due moduli, frequentabili singolarmente.

Ogni modulo è stato distribuito su tre giornate: la prima dedicata alle lezioni frontali, le restanti ai laboratori. La scelta è caduta nuovamente sulla domenica, indicata dalla maggioranza delle corsiste (la percentuale di frequenza maschile è stata bassa in entrambe le edizioni) come giorno migliore per evitare di sacrificare ore di lezione a scuola e dover chiedere esoneri a dirigenti scolastici non sempre disponibili a concederli. Sono state scelte le tematiche famiglia/famiglie e potere, trattate in prospettiva diacronica (età moderna e contemporanea, con riferimenti alla storia antica e al Medioevo) durante le lezioni frontali, portate a due. La presenza di due docenti, oltre a uno sguardo approfondito su diversi periodi, ha consentito di offrire anche differenti prospettive, come nel caso della genitorialità sociale nell'età moderna.

La seconda e la terza giornata sono state dedicate ai laboratori, pensati come momenti di studio, confronto e costruzione di materiali, con affiancamento delle formatrici. Per entrambi i moduli il lavoro, organizzato in piccoli gruppi, è proseguito a casa ed è stato successivamente condiviso on-line. Il corso, proposto a docenti delle scuole di ogni ordine e grado, è stato frequentato solo da insegnanti di scuola

secondaria. Per le due edizioni era previsto l'uso della Carta docente, opzione di cui non hanno potuto usufruire le docenti precarie, presenti in buon numero¹⁰.

Nell'anno scolastico 2017/2018 (dicembre 2017-aprile 2018), sulla scia di un solido rapporto di collaborazione tra la SIS e l'Istituto per la storia dell'Umbria contemporanea (ISUC), è stato attivato il corso di formazione gratuito per docenti di scuola primaria e secondaria Donne nella storia, svoltosi presso la Casa delle donne a Terni. Il programma ha previsto quattro coppie di incontri pomeridiani (sui temi: diritti, famiglie, lavoro, violenza), costituite da una lezione frontale e un laboratorio, per un totale di 24 ore. Durante i laboratori sono stati costruiti strumenti da utilizzare in aula, che ogni corsista ha successivamente inserito in unità didattiche progettate e presentate alla fine del corso. La buona riuscita del corso ha sollecitato l'ISUC a proporne una seconda edizione in collaborazione con la SIS, che si svolgerà nella stessa sede da gennaio a marzo 2019. L'unità formativa Donne, lavoro, relazioni familiari. La Costituzione al femminile si articola in 8 incontri pomeridiani – di cui 5 lezioni frontali, 2 laboratori e un momento finale di restituzione – rivolti a insegnanti di scuola secondaria, per un totale di 25 ore.

Durante questo terzo anno di attività a partire dalla DM 170/2016, è stato attivato anche un corso a Pisa – presso la Casa della donna (ottobre-dicembre 2018) – articolato in 7 incontri pomeridiani (per un totale di 21 ore). Il corso, inizialmente rivolto a docenti di scuola secondaria e poi, in seguito a numerose richieste, aperto alla primaria, è iniziato con una lezione su *Il genere come costruzione storico sociale* e si concluderà con un laboratorio sulle *Forme di aggregazione e azione collettiva femminile*.

Anche la scuola estiva della SIS, che ha confermato il suo impegno nella formazione con un nuovo progetto nel 2003 e inaugurato i suoi corsi a Firenze nell'estate 2004, continua ad essere frequentata da insegnanti di ogni ordine e grado che trovano occasione di formarsi e aggiornarsi negli spazi offerti da conferenze, tavole rotonde e laboratori.

¹⁰ L'esperienza di formazione qui brevemente delineata è raccontata in Serafini 2018b, 47-52. Nel bollettino compaiono anche un'intervista a Simona Feci, presidente della SIS, sulla storia di genere e un intervento di Rosanna De Longis sul sito della Società. La rivista è disponibile all'url http://www.clio92.it/index.php?area=3&menu=11.

Il corso di Padova, *Donne nella storia*. La didattica della storia in una prospettiva di genere, organizzato da gennaio ad aprile 2017 presso il Museo dell'Educazione, in collaborazione con l'Università (dipartimenti FISPPA e DiSSGeA), si articolava in 7 incontri di cui uno introduttivo sulla storia delle donne e del genere e 6 dedicati ai temi della religione, del lavoro, della famiglia, della violenza, della politica e della guerra, per un totale di 21 ore. Ogni incontro era diviso in due parti: una lezione frontale e una di laboratorio, con analisi di alcune fonti (precedentemente fornite agli insegnanti), per un loro utilizzo didattico. Al termine del corso era prevista l'elaborazione di una unità di apprendimento da parte degli insegnanti.

Quello di Venezia, *Alle radici dei diritti*. *Incontri con le storiche*, organizzato in collaborazione con il Comune (Centro Donna) e l'Università Ca' Foscari (Dipartimento Studi Umanistici), che vanta una più lunga tradizione (la prima edizione si è svolta nel 2014), è articolato su lezioni quindicinali per un arco di 4 mesi e tocca ogni anno temi diversi. L'edizione 2018/19 ha affrontato i temi della maternità, della famiglia, dell'economia, delle reclusioni, dei sentimenti e sessualità, del femminismo, e delle donne nelle società delle mussulmane. Anche in questo caso al termine dei corsi per il conseguimento dell'attestato era prevista l'elaborazione di un'unità di apprendimento da parte degli insegnanti. La peculiarità di questo corso è che è gratuito e aperto anche alla cittadinanza (per una quota di presenze), prospettandosi di fatto come un corso di formazione permanente.

Le esperienze nella formazione docenti, pur innestandosi sull'ampia e ricca tradizione della Società, prevedono a margine una costante opera di riflessione e rielaborazione, non solo per venire incontro ai frequenti (spesso solo formali) cambiamenti ai quali è sottoposta la scuola italiana, ma soprattutto per rispondere alle esigenze specifiche del corpo docente, sempre più gravato da mansioni di varia natura. Tra innumerevoli ostacoli, l'intento resta quello di promuovere una formazione nella quale le/i docenti siano parte attiva e, a partire dalle esperienze proposte, elaborino percorsi organici rispetto ai contesti in cui operano. Percorsi nei quali abbia spazio un rinnovamento di contenuti, di strumenti, di metodologie.

In un quadro istituzionale che poco considera la necessità di servirsi della categoria di genere, le proposte dalla Società rientrano nell'ambito delle opzioni personali che ogni docente può scegliere

per la propria formazione. In linea con il *Piano nazionale di formazione del personale docente 2016-2019*, dell'ottobre 2016, gli istituti incoraggiano generalmente corsi focalizzati su competenze trasversali e poco attenti alle didattiche disciplinari. Motivo per cui i dirigenti mostrano a volte riluttanza rispetto alla concessione di permessi per altre tipologie di proposte. Da qui la frequenza motivata ma non sempre numerosa rilevata nei corsi

Il monitoraggio ininterrotto delle attività di formazione ha confermato, accanto alla necessità di prevedere momenti laboratoriali nei quali trovi spazio l'elaborazione di proposte didattiche concrete, l'importanza di continuare a insistere sulla formazione teorica e sui contenuti, considerata la scarsa diffusione in ambito scolastico degli studi di genere e degli strumenti da essi elaborati.

Bibliografia

- Bacchi, M., Sega, M.T. 1992. Resoconto dell'attività svolta e prossimi appuntamenti. Agenda, 6: 47.
- Baeri, E. 1992. *I lumi e il cerchio. Una esercitazione di storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Baeri, E. 1993. *Premessa*. In Ead. (a cura di). *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*. Torino: Rosenberg & Sellier, 10.
- Bartoloni, S. (a cura di). 2016. *La Grande Guerra delle italiane. Mobilitazioni, diritti, trasformazioni.* Roma: Viella.
- Bellavitis, A. 2016. Il lavoro delle donne nelle città dell'Europa moderna. Roma: Viella.
- Bellucci, F., Celi, A., Gazzetta, L., Di Barbora, M. (a cura di). c.d.s. *Il Sillabo. I secoli delle donne. Materiali per una didattica della storia di genere* (titolo provvisorio). Roma: Biblink.
- Bertilotti, T. 2004. Considerazioni su Storia contemporanea e Storia delle donne e di genere nei Manuali di Francia, Germania e Italia. In Bosco, G., Mantovani, C. (a cura di). La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti. Soveria Mannelli: Rubbettino, 335-346.
- Bloch, M. 1950. *Apologia della storia o Mestiere di storico*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Bock, G. 1988. *Storia, storia delle donne, storia di genere*. Firenze: Estro Strumenti.
- Bravo, A., Foa, A., Scaraffia, L. 2000. I fili della memoria. Uomini e donne nella storia. Roma-Bari: Laterza.
- Braudel, F. 1973. Scritti sulla storia, trad. it. Milano: Mondadori.
- Brigadeci, C. 1999. *Per un identikit della Commissione didattica*. Agenda, 21: 34-38.
- Cabibbo, S. 2001. Questioni di metodo: per una storia a più colori. Donne e storia tra Medioevo ed età moderna. In Porzio Serravalle,

- E. (a cura di). *Saperi e libertà*. *Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori, 83-96.
- Calvi, G.M. 2004. *Chiavi di lettura*. In Ead. (a cura di). *Innesti. Donne e genere nella storia sociale*. Roma: Viella, VII-XXXI.
- De Luna, G., Meriggi, M., Tarpino, A. 2000. *Codice storia*. Torino: Paravia.
- Di Barbora, M. 2014. Per una didattica della storia "mista". Seminario a cura del Gruppo di lavoro sulla didattica della Società italiana delle storiche (Sesto San Giovanni, 29 ottobre 2013). Genesis, XIII/1: 195-200.
- Di Cori, P. (a cura di). 1996. Altre storie. La critica femminista alla storia. Bologna: Clueb.
- Duby, G., Perrot, M. 1990. *Per una storia delle donne*. In Iid. (sotto la direzione di). *Storia delle donne*. *L'Antichità*, a cura di P. Schmitt Pantel. Roma-Bari: Laterza, V-XVII.
- Ellena, L. 2014. *Una storia fuori luogo? Genere e trasmissione della storia*. In Sapegno, M.S. (a cura di). *La differenza insegna*. *La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci, 115-123.
- Fazio, I. (a cura di). 2002. *I libri di testo: manuali di storia*. Genesis, I/2: 183-203.
- Feci, S. 2018. *Storia delle donne, storia di genere*. Il bollettino di Clio, *Storia delle donne, storia di genere*, 9: 6-12.
- Feci, S., Schettini, L. (a cura di). 2017. La violenza contro le donne nella storia. Contesti, linguaggi, politiche del diritto (secoli XV-XXI). Roma: Viella.
- Ferrante, L., Palazzi, M., Pomata, G. (a cura di). 1988. *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Filippini, N.M. 2014. La sezione veneta della Società Italiana delle Storiche: un laboratorio di ricerca. In Brambilla, E., Jacobson Schutte, A. (a cura di). La storia di genere in Italia in età moderna. Roma: Viella, 311-332.

- Filippini, N.M. 2017a. Generare, partorire, nascere. Una storia dall'antichità alla provetta. Roma: Viella.
- Filippini, N.M. (a cura di). 2017b. Donne dentro la guerra. Il primo conflitto mondiale in area veneta. Roma: Viella.
- Filippini, N.M., Plebani, T., Scattigno, A. (a cura di). 2002. *Corpi* e Storia. Donne e uomini dal mondo antico all'età contemporanea. Roma: Viella.
- Gazzetta, L. 2018. Orizzonti nuovi. Storia del primo femminismo in Italia (1865-1925). Roma: Viella.
- Guerra, E. 1997. *Insegnamento del Novecento e storia delle donne:* una discussione aperta. Storia e problemi contemporanei, 10/20: 205-213.
- Kelly, J. 1977. *Did Women Have a Renaissance?*. In Bridenthal, R., Koonz, C. (eds.). *Becoming Visible: Women in European History*. Boston: Houghton Mifflin.
- Le Goff, J. 1977. Storia e memoria, trad. it. Torino: Einaudi.
- Le Goff, J. (a cura di). 1980. *La nuova storia*, trad. it. Milano: Mondadori.
- Lett, D. 2013. *Hommes et femmes au Moyen Âge. Histoire du genre XII*^e-*XV*^e siècle. Paris: Colin.
- Ministero P.I., SIS 2000. *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia.* Atti del corso interdirezionale di aggiornamento per docenti. Quaderni del Ministero, 32.
- Mnémosyne. Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre (publ. par). 2010. *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte.* Paris: Belin.
- Panciera, W., Zannini, A. 2013. *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Le Monnier.
- Peruzzi, W., Bonansea, G., Fossati, R., Naja, M., Trioschi, O. 2000. *Popoli nel tempo*. Firenze: Giunti, poi Brescia: La Scuola.

- Pomata, G. 1983. La storia delle donne: una questione di confine. In Tranfaglia, N. (a cura di), Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca. X. Firenze: La Nuova Italia, 1435-1469.
- Pomata, G. 1990. Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne. Quaderni Storici, 74: 341-385.
- Pomata, G. 1993. *Histoire des femmes et «gender history»*. Annales ESC, 4: 1019-1026.
- Scattigno, A. 2006. *La Società italiana delle storiche SIS*. In Pavone, C. (a cura di). *Storia d'Italia nel secolo ventesimo. Strumenti e fonti.* II. Roma: Ministero per i beni e le attività culturali, 483-512.
- Scott, J.W. 1987. *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*. Rivista di storia contemporanea, 4.
- Scott, J.W. 2013. *Genere, politica, storia,* a cura di Fazio, I. Roma: Viella (*Usi e abusi del "genere"*, 105-130).
- Sega, M.T. 1993. Ricerca storica delle donne e didattica della storia. In Baeri, E. (a cura di). Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne. Torino: Rosenberg & Sellier, 122-156.
- Serafini, E. 2018a. *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti.* Cagli: Settenove.
- Serafini, E. 2018b. Storia delle donne e storia di genere nella formazione in servizio di docenti: il racconto di un'esperienza. Il bollettino di Clio, Storia delle donne, storia di genere, 9: 47-52.
- Soldani, S. 2002. Storia delle donne e storia di genere: la leva della differenza. In Baldocchi, U., Bucciarelli, Sodi, S. (a cura di). Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione. Pisa: ETS.
- Valleri, E. 2018. La storia delle donne tra didattica e ricerca: problemi aperti. In A. Guidotti (a cura di). Punti d'incontro. Discipline giuridiche e umanistiche di fronte agli studi di genere. Pisa: Pisa University Press, 117-142.

Un percorso di alternanza scuola-lavoro sui volumi inerenti alla politica coloniale del regime fascista conservati nella biblioteca del Liceo "Manzoni" di Milano

SIMONE CAMPANOZZI

1. Il progetto.

La biblioteca del Liceo ginnasio statale "Alessandro Manzoni" di Milano possiede una ricca collezione di volumi antichi e moderni, di pregio e di indubbio interesse, che gli studenti purtroppo in larga parte ignorano ma che varrebbe sicuramente la pena valorizzare e far conoscere. Con il responsabile della biblioteca, il prof. Diego Dejaco, abbiamo elaborato un progetto e, quindi, stipulato una convenzione, firmata dalla dirigente del "Manzoni", prof.ssa Milena Mammani, allo scopo di favorire un percorso formativo e professionale rivolto agli studenti del triennio, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, che permettesse loro di lavorare su alcuni volumi dell'importante patrimonio librario della propria scuola. Due docenti, in qualità di tutor interni, hanno avanzato la disponibilità delle loro due classi nell'intraprendere il percorso formativo, ma per poter seguire meglio gli studenti si è deciso di sviluppare il lavoro all'interno di una sola classe, la 5 E, composta da 23 alunni (tutor interna la professoressa Roberta Ulano). La convenzione è stata sottoscritta dalla prof.ssa Ada Gigli Marchetti, presidente dell'Istituto lombardo di storia contemporanea all'interno del quale lavoro da cinque anni come docente distaccato e responsabile della didattica. È bene ricordare che l'Istituto lombardo, costituitosi nel lontano 1974, ha avuto quale suo più illustre direttore lo storico Franco Della Peruta, ed è afferente all'Istituto nazionale "Ferruccio Parri" - Rete degli istituti per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea. Come gli altri istituti della rete, esso ha tra i suoi scopi quello di raccogliere, conservare, valorizzare e mettere a disposizione degli

studiosi e dei cittadini il proprio e l'altrui patrimonio documentario, di raccogliere e conservare le memorie individuali e collettive, di promuovere la ricerca sulla storia contemporanea, di assicurare la comunicazione e la divulgazione dei risultati della ricerca scientifica attraverso i mezzi ritenuti di volta in volta più idonei (pubblicazioni, riviste, convegni, seminari, mostre, audiovisivi, istallazioni museali, strumenti informatici), di svolgere attività di ricerca didattica e di formazione dei docenti, stabilendo rapporti di collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, le istituzioni scolastiche e altre agenzie formative.

Per quanto riguarda la tanto discussa alternanza scuola-lavoro (ASL), sappiamo che è considerata dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) una delle innovazioni più significative della legge 107 del 2015, in linea con il principio della scuola aperta. Un'esperienza educativa, co-progettata dalla scuola con altri soggetti e istituzioni che, se ben sostenuta, è in grado di offrire agli studenti occasioni formative di qualificato profilo. Il Progetto/Percorso di ASL si può articolare in moduli didattico-formativi e di apprendimento pratico da svolgersi prevalentemente all'interno dei differenti contesti lavorativi, dagli uffici alle aziende, dagli ospedali alle biblioteche. Rispetto al tirocinio e allo stage, l'ASL è un percorso più strutturato e sistematico dotato di obbligatorietà, forte impegno organizzativo con un dispiego molto significativo di esperienze all'interno di un triennio e, inoltre, esso è parte integrante della metodologia didattica e del Piano Triennale dell'Offerta Formativa. L'alternanza scuola-lavoro, introdotta nell'ordinamento scolastico come metodologia didattica per la realizzazione dei corsi del secondo ciclo dall'art. 4 della legge 28/3/2003 n. 53 e disciplinata dal successivo decreto legislativo 15/4/2005 n. 77, ha l'obiettivo di assicurare ai giovani tra i 15 e i 18 anni, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. La vera novità della legge 107 (commi 33-43 art. 1), come è noto, riguarda l'obbligatorietà per tutti gli indirizzi, inclusi i licei. Per questi ultimi, l'obbligo ammonta a 200 ore complessive nell'intero triennio, ritenute da molti docenti un carico eccessivo per gli studenti, costretti a spalmare le ore sia durante l'anno scolastico sia durante il periodo estivo (per i tecnici e i professionali è peraltro raddoppiato il carico di ore totali)¹. Ma se nell'idea del legislatore tali percorsi sono stati predisposti per permettere ai ragazzi di misurarsi per la prima volta con il mondo del lavoro, sono del parere che occorra considerarli uno strumento educativo, non un pre-inserimento nel mondo del lavoro.

Il progetto predisposto per la classe quinta del Liceo "Manzoni" riguarda un interessante fondo librario della biblioteca, custodito dentro alcuni armadi e catalogato anni fa da una insegnante, composto da decine di volumi del periodo fascista, inclusi pregiati volumi di indubbio interesse, relativi in particolare alla politica coloniale del regime, alle infrastrutture, alla strategia militare. Corredati da fotografie, mappe, illustrazioni, questi volumi ben rappresentano anche visivamente la volontà politica fascista di realizzare un impero, conquistandosi il proprio "posto al sole", al pari dei principali paesi coloniali, Francia e Gran Bretagna.

Il fascismo è un argomento obbligatorio del programma ministeriale dell'ultimo anno di storia, ma è anche talvolta studiato a partire dal primo biennio, all'interno di percorsi di cittadinanza, legalità e costituzione. Grazie all'attivazione del nostro progetto, gli studenti della 5 E hanno avuto la possibilità di sfogliare, leggere e valutare libri che ben descrivono la concezione politica, economica e sociale della cosiddetta "rivoluzione" fascista. In diversi momenti e attraverso lavori di gruppo hanno potuto analizzare i linguaggi usati, soffermarsi e ragionare sull'apparato iconografico (fotografie, illustrazioni, vignette ecc.), cogliere la propaganda e i toni autocelebrativi. Ai ragazzi si è chiesto di porre attenzione al contesto storico in cui ogni singolo volume è stato pubblicato, distinguendo cioè tra gli anni '20, periodo dell'ascesa e della costruzione dello Stato fascista, e gli anni '30, che hanno visto il consolidamento del regime nelle colonie e la brutale aggressione e conquista dell'Etiopia.

Sulla base dei materiali a disposizione, si è deciso di far schedare agli studenti una serie di volumi, in cui fossero riportate le principali indicazioni bibliografiche ed eventuali note esplicative. I libri scelti e schedati sono stati alla fine del lavoro esposti in un mobile a vetrina

¹ La legge di Bilancio per il 2019 ha ridimensionato l'Alternanza Scuola-Lavoro, che si chiamerà Percorsi per le Competenze Trasversali e il cui orario minimo obbligatorio prevede 90 ore nei Licei, 150 nei Tecnici, 210 nei Professionali.

Simone Campanozzi

messo a disposizione dalla scuola e collocato in uno dei corridoi del Manzoni. Il giorno dell'inaugurazione alcuni allievi della 5 E hanno descritto il lavoro svolto e le opere in mostra ai compagni di altre classi, in una sorta di peer-to-peer. Contestualmente alla organizzazione della mostra, un gruppo di studenti si è occupato di strutturare un blog, allo scopo di sistematizzare documenti, immagini e materiali.

Per favorire una comprensione maggiore di quel periodo storico e della politica coloniale fascista, si è deciso di avviare un percorso di approfondimento di tipo laboratoriale da parte di esperti, che hanno nella loro attività di ricerca e di insegnamento organizzato mostre, cartacee e multimediali, e approfondito la tematica storica del colonialismo di stampo fascista nelle sue varie sfaccettature.

1.1. Articolazione del percorso di ASL.

Ho avviato il percorso formativo con la 5 E nell'ottobre del 2017. Nel primo incontro ho conosciuto i ragazzi, cui ho spiegato il senso del progetto, parlando della politica coloniale fascista ma, soprattutto, cominciando a vedere insieme a loro i volumi del fondo bibliotecario. Il lavoro che avrebbero dovuto fare necessitava di conoscenze storiche ma, soprattutto, doveva mirare a sviluppare in loro alcune competenze basilari. A tale proposito, per fornire un linguaggio comune e per descrivere e confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione, il Parlamento europeo, nell'ambito del "Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente" del 2008, ha definito con precisione il concetto di competenza: «capacità dimostrata di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». In questa linea, l'approccio adottato in Lombardia, che offre il punto di partenza per rimodulare la relazione tra apprendere e fare, assume il concetto di competenza inteso come applicazione di un sapere in un dato contesto attuando i comportamenti più idonei alla produzione del risultato. In tal senso, la decisione di come realizzare sia la mostra sia il blog competeva agli studenti, previo ovviamente l'ausilio del tutor e degli esperti.

Il percorso si è articolato in cinque laboratori di cinque ore ciascuno, durante i quali gli studenti hanno potuto "vedere" e analizzare fonti e documenti d'archivio, fotografie, riviste, vignette razzistiche, cinegiornali, canzoni, ossia tutti i media di allora usati da Mussolini e dal regime, al fine di comprendere come il linguaggio della politica colonialista e imperialista dell'Italia fascista veicolasse precisi valori e ideologie politiche: senso di superiorità di stampo razziale; culto della romanità e richiami ai fasti augustei; competizione con le altre potenze coloniali; dispendio di mezzi ed energie per la creazione di colonie in territori, spesso desolati e desertici, in cui inviare migliaia di contadini italiani; uso della propaganda; toni e leggi razziali, premonitrici delle successive leggi antisemite del 1938.

Dai volumi analizzati e dai materiali messi loro a disposizione, gli studenti hanno potuto apprendere, in termini che i manuali scolastici spiegano solo superficialmente, come la politica aggressiva e militarista si dispiegasse fin dagli anni Venti, prima in Libia, per la conquista di territori non ancora sottomessi dai tempi della missione voluta da Giolitti nel 1911, quindi verso il Corno d'Africa, soprattutto con l'aggressione e conquista dell'Etiopia. Quelle campagne militari si ammantavano di ideali supremi, di una mistica della missione "civilizzatrice" della Patria, in nome di una superiorità culturale, storica, razziale dell'Italia, che imponeva ai popoli che reagivano e si opponevano violenze di ogni genere. Sono stati affrontati i diversi temi legati alla politica coloniale del fascismo, tra i quali: il riarmo e l'uso di ordigni vietati dalle leggi internazionali; la questione delle infrastrutture e delle grandi opere pubbliche; lo sfruttamento sessuale delle donne indigene e, al contempo, la difesa dell'italianità e delle donne che andavano a vivere nelle colonie contro qualsiasi forma di meticciato; l'uso propagandistico e a sfondo razziale dei messaggi pubblicitari, lo sforzo educativo del regime, impegnato fin nelle prime classi della scuola primaria a formare i nuovi italiani fascisti nel nome della superiorità razziale. Insomma, questioni che attengono alla sfera non solo politica ed economica, ma anche sociale e culturale.

Se l'assunto di partenza di questo progetto è stato quello di valorizzare un patrimonio storico librario e documentario conservato al "Manzoni", le finalità didattico-formative per gli studenti dell'ultimo anno di liceo sono andate nella direzione di supplire alla carenza nei manuali di storia di un argomento complesso e in buona parte rimosso, fornendo loro strumenti per capire non solo quello che è successo ottant'anni fa nelle aree che sono state colonie italiane, ma per per-

Simone Campanozzi

mettere loro di interrogarsi anche su quello che sta succedendo oggi, considerato che il maggior numero di migranti che sbarca sulle nostre coste arriva dalla Libia e proviene in gran numero da Corno d'Africa, Eritrea, Somalia ed Etiopia. Tutte ex colonie italiane.

In qualità di tutor esterno, responsabile del progetto di alternanza e organizzatore degli incontri con gli esperti, all'inizio del percorso ho cercato di delineare le principali linee di ricerca della storiografia sul fenomeno coloniale, al fine di evidenziare problematicità, contraddizioni, reticenze, rimozioni nel secondo dopoguerra. Ho tracciato un breve excursus sul colonialismo italiano, soffermandomi su quello fascista, anche attraverso documenti e filmati d'epoca. Quindi ho portato in classe i volumi, circa una ventina del fondo conservato nella biblioteca del "Manzoni", ho suddiviso la classe in cinque gruppi e ho fatto loro scegliere su quali volumi volessero lavorare. La finalità era di redigere una scheda per ciascun libro, che evidenziasse sia le caratteristiche bibliografiche sia quelle contenutistiche, con una sorta di abstract ragionato e significativo. Quindi a ciascun gruppo è stato chiesto di scegliere quale parte del libro valorizzare, copertina o parte interna, ponendo attenzione al rapporto tra il testo e le immagini, spesso significative. Contestualmente, ho chiesto loro di cominciare a pensare fin dall'inizio ad un blog multimediale, dove inserire i tanti materiali che avrebbero analizzato e usato durante gli incontri con gli esperti. Il blog permette di articolare un proprio percorso di senso attraverso la scelta di temi significativi, la selezione di testi, immagini, documenti. Inoltre, a differenza della mostra, rimane nel tempo e potrà essere utilizzato da altri studenti nei prossimi anni. Quindi ho ritenuto fosse fondamentale far acquisire loro le conoscenze e le competenze necessarie per permettergli di realizzare un lavoro significativo, attraverso una serie di incontri con soggetti esterni, che sarebbero venuti a trovarli nella loro aula. Ho pensato fosse opportuno scegliere studiosi che avessero alle spalle una significativa attività didattico-formativa. Il mio ruolo, a quel punto, è stato soprattutto quello di coadiuvare queste figure e aiutare gli studenti a svolgere in modo ordinato il lavoro.

1.2. Incontri laboratoriali con esperti.

La prima lezione-laboratorio è stata tenuta da tre ex insegnanti, oggi in pensione, Maria Laura Cornelli, Daniela Rosa e Rita Tironi, che hanno raccontato agli studenti la loro esperienza nell'organizza-

zione di una mostra sul colonialismo italiano, allestita presso la Biblioteca Civica "Angelo Mai" di Bergamo dal 18 novembre 2010 al 22 gennaio 2011, nell'ambito del progetto "2010 - Facciamo pace con le nostre ex-colonie", della Tavola della pace di Bergamo e del Coordinamento provinciale bergamasco enti locali per la pace. Quella mostra ha trovato la sua sistematizzazione in un ricchissimo sito multimediale, oggi disponibile, dal titolo *L'Italia e le sue colonie africane*².

Le insegnanti hanno fatto vedere agli studenti le potenzialità degli strumenti multimediali, la ricchezza di materiali che sono stati caricati, l'estrapolazione di parti significative di testi, decine e decine di immagini, copertine dei volumi, disegni, mappe. Quel lavoro rappresenta un'occasione per far conoscere parte di ciò che circolava e veniva letto a Bergamo durante il periodo storico delle imprese coloniali italiane, prima ad opera dell'Italia liberale e postunitaria, poi dell'Italia fascista. Molti dei libri esposti in occasione della mostra sono infatti pervenuti alla Biblioteca "Angelo Mai" perché donati da privati cittadini o inviati da enti pubblici locali e centrali. Il loro contenuto quindi è, per la stragrande maggioranza, filo-colonialista e di carattere propagandistico e celebrativo. Le gravi violenze e le repressioni compiute vengono occultate o presentate come atti dovuti per motivi di sicurezza o di difesa del prestigio. Al contrario viene spesso ribadita l'affermazione della superiorità del bianco e il suo "diritto" alla conquista. Nei testi pubblicati nell'arco di tempo considerato si può cogliere una discontinuità fra l'età liberale e quella fascista nell'atteggiamento verso le popolazioni africane: nella prima prevalgono i toni paternalistici e appare qualche voce dissonante; col fascismo si affermano teorie e pratiche razziste e si impone la voce del regime. Ciò che però più sorprende è la continuità nelle due epoche di un discorso coloniale che fonda il suo presunto diritto alla conquista sulla "missione civilizzatrice", sull'espansione demografica e sulla necessità di utilizzare le materie prime delle colonie. Questo incontro ha permesso ai nostri studenti impegnati nel percorso di alternanza di situare meglio il fenomeno del colonialismo di stampo fascista nel più ampio discorso storico delle conquiste di territori oltremare, e di cominciare a capire come sia utile la multimedialità in ambito storico e archivistico.

http://legacy.bibliotecamai.org/news/iniziative/italia_colonie_africane/ (visitato 17 febbraio 2019).

Simone Campanozzi

In un successivo incontro, la storica Marida Brignani, insegnante distaccata presso l'Istituto mantovano di storia contemporanea, ha dedicato il suo denso laboratorio con la 5 E al tema: *colonialismo e tutela della razza*, diviso in due attività. La prima così articolata:

- come il fascismo educa fin da bambini alla consapevolezza dell'inferiorità delle popolazioni africane. In tal senso, Brignani ha messo a disposizione degli studenti alcune copie de *Lo* scolaro mantovano, rivista per fanciulli diffusa nella seconda metà degli anni Venti, facendo loro leggere la storia avventurosa intitolata "Nel paese dei Bakele"³;
- la propaganda fascista diretta agli adulti, in particolare alle donne, tramite il periodico La tutela della razza e varie indicazioni rivolte alle donne che seguivano i mariti nelle colonie africane⁴.

Nella seconda parte del laboratorio, Brignani si è soffermata su un tema poco conosciuto di quel periodo storico: *la carta autarchica*⁵. Pochi sanno che, in seguito alla crisi economica mondiale che seguì al crollo di Wall Street nel 1929, poi aggravata per l'Italia dalle sanzioni economiche conseguenti all'aggressione all'Etiopia nel 1935, il regime fu costretto a cercare di produrre la carta da materiali alternativi alla cellulosa. Dopo vari tentativi fatti con diverse piante, furono l'alfa tripolina (*Stipa tenacissima L.*) e lo sparto (*Ligeum spartum L.*) ad essere individuate come possibili piante da cellulosa sfruttabili nelle colonie della Tripolitania e della Cirenaica, entrate già da mezzo secolo nel mercato della carta in maniera imponente grazie all'Inghilterra⁶.

³ Questo racconto per fanciulli fa comprendere bene quanto fosse presente nel regime fascista il senso di superiorità razziale nei confronti delle popolazioni africane, bisognose dell'uomo bianco. Gli indigeni, infatti, vengono ridicolizzati e rappresentati come incapaci e oziosi per natura.

⁴ Parte dei materiali che Marida Brignani ha messo a disposizione degli studenti si possono consultare nello studio di caso dal titolo *Colonialismo e tutela della razza*, pubblicato su Novecento.org (http://www.novecento.org/dossier/mediterraneo-contemporaneo/colonialismo-e-tutela-della-razza/; visitato 17 febbraio 2019).

⁵ Le informazioni generali si trovano in uno studio di caso a firma di Giovanni Fazio, ma elaborato di fatto dalla stessa Brignani, sotto il titolo *Il sogno dell'autosufficienza*, anch'esso pubblicato su Novecento.org (http://www.novecento.org/didattica-in-classe/mussolinilautarchia-i-libri-e-il-mondo-della-carta-1274/; visitato 17 febbraio 2019).

⁶ Purtroppo per il regime, le condizioni politiche ed economiche si rivelarono ancora una volta ostili alla causa della cellulosa. L'instabile situazione nelle colonie libiche

Marida Brignani ha quindi stimolato gli studenti a osservare i volumi del fondo, provando a saggiarne il tipo di carta, la consistenza, la deperibilità, sulla base delle spiegazioni loro fornite.

Nel terzo incontro, il prof. Enzo Laforgia, insegnante presso il Liceo classico "Ernesto Cairoli" di Varese e autore di numerose pubblicazioni sulla storia politica e sociale dell'Otto e del Novecento, ha fatto lavorare gli studenti sulle fonti proponendo loro dei casi di studio. Divisi in gruppi, sono stati chiamati ad analizzare documenti storici, testimonianze, immagini di quel periodo storico. Nell'affrontare uno studio di caso, si interrogano le fonti, le si fa dialogare tra loro, si formulano ipotesi interpretative e si sviluppano gli argomenti in modo coeso e coerente. Per poi arrivare a esporre una risposta in merito al problema posto all'inizio. Come ha spiegato Antonio Brusa, storico e responsabile della didattica per l'Istituto nazionale "Ferruccio Parri" e la rete degli istituti della Resistenza, se l'attività comunicativa del docente si basa su tre elementi, la lezione (un testo orale), la messa a disposizione di uno o più documenti, i raccordi fra questi documenti e la lezione, il caso di studio è quella pratica didattico-laboratoriale che invita gli studenti a raccordare un testo e una serie di documenti, inclusi immagini, foto, vignette, testi di canzoni ecc. Se sarà efficace o meno dipenderà dalla qualità del testo e dei documenti, e dalla qualità del pezzo di storia che l'insegnante ha scelto, non semplicemente da questa tecnica didattica. I documenti messi a disposizione da Enzo Laforgia si articolano su tre quesiti di partenza:

- in che modo viene rappresentato il nemico abissino?
- in che modo e con quali giustificazioni culturali l'imperialismo fascista affrontò la relazione tra dominatori e dominati, tra popolazione "bianca" e popolazione "nera", tra italiani della madrepatria e sudditi delle colonie?

e l'approssimarsi del secondo conflitto mondiale ridussero il traffico economico di alfa e sparto dall'Impero al breve arco temporale degli anni 1936-1939. In quel periodo, raramente la carta prodotta in Italia venne approntata utilizzando esclusivamente pura cellulosa di alfa, ma vennero aggiunte, in quantità maggiore, paste di legno sempre meno raffinate, o comunque prodotte con sistemi chimici più economici, che finivano col produrre carta di pessima qualità, quasi totalmente inadatta alla conservazione.

Simone Campanozzi

• in che modo viene rappresentata la donna africana? Quali problemi pone la relazione delle truppe italiane con le donne indigene?

I ragazzi hanno mostrato un certo interesse verso i documenti, in particolar modo verso alcune canzoni come "Faccetta nera", di cui sono state fatte sentire più versioni, al fine di ragionare sulle contraddizioni interne alla propaganda e alla deriva razzista del fascismo.

Nel successivo incontro, il prof. Maurizio Guerri, che insegna Estetica all'Accademia di Brera, si è soffermato con gli studenti sul complesso problema dell'immagine fotografica e del suo rapporto con la realtà nella prima metà del Novecento. La Prima guerra mondiale è il primo conflitto a essere fotografato in modo sistematico: gli stati maggiori degli eserciti utilizzano le immagini fotografiche per documentare gli avvenimenti e per correggere le operazioni militari, gli ufficiali utilizzano macchine fotografiche per riprendere le operazioni, anche molti soldati sono dotati di apparecchi portatili per produrre immagini che entrano a far parte di un'inedita testimonianza diffusa. Macchine fotografiche sono montate su palloni sonda, su aeroplani e dirigibili e perfino su piccioni viaggiatori per portare alla visibilità le armi nascoste nelle retrovie nemiche. Jünger nel saggio Sul dolore (1934) sceglie di usare come pietra di paragone il dolore quale «unità di misura immutabile», per tentare di comprendere in che modo l'uomo abbia mutato il proprio rapporto con le cose. Nei suoi volumi fotografici Jünger dà forma ad atlanti del presente, cioè a raccolte di immagini che aspirano a orientare il lettore nel mondo. La fotografia insieme alla didascalia offre un'interpretazione, indica una direzione nella massa di immagini in cui l'uomo contemporaneo si trova. In tal modo, gli studenti hanno potuto iniziare ad approcciarsi con maggiore consapevolezza alla pluralità e differenza di immagini contenute nei volumi presi in esame, dalle fotografie alle pubblicità, fino alle vignette satiriche e propagandistiche del regime.

Nell'ultimo incontro, Marina Medi, ex insegnante ed esperta nel campo educativo e della ricerca storico-archivistica, ha inteso far riflettere gli studenti sul fatto che normalmente si parli del colonialismo italiano solo in termini di conquista, privilegiando gli aspetti politico-istituzionali, militari e diplomatici. Non si coglie, in tal senso, cosa succede nel mezzo: come era organizzata la colonia, chi ci viveva, che cosa avveniva e quali erano i vissuti. Ad esempio, la riqualificazione urbanistica di Addis Abeba rese la capitale etiope simile ad una città italiana come Torino. Oppure i villaggi per le migliaia di italiani che si recavano in Libia furono costruiti sul modello dei centri rurali italiani, razionali e funzionali (Municipio, chiesa, casa del Fascio, ufficio postale e case coloniche). Insomma, manca del tutto nei manuali scolastici il punto di vista dei colonizzati e, ovviamente, una analisi autocritica dell'esperienza coloniale e una valutazione delle conseguenze a breve e a lungo termine, sia per gli africani sia per gli italiani delle colonie.

Parimenti, i volumi conservati nella biblioteca scolastica, come si sono resi conto gli studenti che hanno potuto sfogliare e analizzare tale patrimonio, erano caratterizzati evidentemente da un carattere propagandistico e celebrativo, ed entravano a far parte del patrimonio librario del Liceo "Manzoni" attraverso acquisti e donazioni. Inoltre, ogni volume era destinato, come specificato da un timbro, o ai docenti o agli studenti.

1.3. Criticità del percorso.

Nell'avviarmi alle conclusioni, mi sembra doveroso soffermarmi su alcune criticità emerse durante questo percorso didattico-formativo. Ritengo che un lavoro di questo tipo, per riuscire al meglio, debba stimolare nei ragazzi la voglia di lavorare insieme: organizzati in gruppi, essi imparano a porre domande e a dare risposte, si abituano a prendere decisioni, a discutere con responsabilità confrontando diverse opinioni, a darsi reciproco aiuto, a trovare strategie e risoluzioni ai problemi che inevitabilmente emergono *in itinere*. Il liceo classico, tuttavia, è ancora in buona parte ancorato ad una didattica frontale, basata sulla trasmissione dei contenuti, in cui i ragazzi sono sì portati al ragionamento ma poco abituati a cooperare, a dividersi mansioni e compiti. Ad esempio, nessuno di loro aveva mai affrontato uno studio di caso, in cui si richiede di comprendere e confrontare fonti e documenti d'archivio, né aveva mai lavorato in gruppo. Dunque, la sfida per questi studenti è stata duplice: da una parte si sono trovati

Simone Campanozzi

di fronte a volumi che rappresentavano un'ideologia e un'epoca tra le più problematiche, complesse e discusse della nostra storia, libri che chiedevano di essere interrogati, compresi nei loro codici comunicativi, testuali e visivi. Dall'altra sono stati chiamati ad assumersi la responsabilità di lavorare insieme, rispettando orari e scadenze, al fine di costruire un percorso di senso e arrivare a realizzare una mostra e un blog multimediale⁷. Si consideri anche che, trattandosi di una quinta, le ore erano di fatto contingentate, dal momento che per gli studenti la priorità era prepararsi all'esame di Stato. Probabilmente sarebbe stato più proficuo proporre lo stesso percorso ad una quarta. Inoltre, far lavorare 23 studenti nella propria aula, talvolta a ridosso di una lezione o di un compito in classe, non li ha responsabilizzati a sufficienza, nel senso che non sembravano sempre consapevoli di lavorare ad un determinato progetto, insieme a persone esterne che non erano lì a svolgere una lezione, ma ad offrire loro strumenti utili per la realizzazione della mostra. Probabilmente in un contesto lavorativo diverso avrebbero rispettato maggiormente la tempistica e i compiti loro affidati, senza distrazioni legate al contesto scolastico.

Alla fine, comunque, gli allievi della 5 E del Liceo "Manzoni" sono riusciti ad allestire, nell'armadio a vetri messo a disposizione dalla scuola, una decina di interessanti volumi, accompagnati ciascuno da una scheda descrittiva⁸. Hanno raccontato ad altri studenti della scuola, intervenuti all'inaugurazione della mostra, il lavoro svolto, condividendo con

<u>Titolo</u>: *La riconquista del Fezzan* <u>Autore</u>: Gen. Rodolfo Graziani Edizione: 1934, Mondadori

<u>Collocazione</u>: Liceo ginnasio statale "A. Manzoni" biblioteca dei professori (nuovo inventario n. 5072)

<u>Argomento</u>: Nella prima parte si presenta una ricostruzione storica del Fezzan, dalla preistoria fino all'epoca contemporanea. Segue poi una dettagliata descrizione delle operazioni militari dell'esercito italiano preliminari alla discesa fascista nel Fezzan, fino alla riconquista, da parte delle truppe comandate da Graziani agli inizi del 1930, dell'imponente territorio desertico.

⁷ I ragazzi hanno lamentato una scarsa preparazione in ambito informatico e multimediale, ma sono comunque riusciti ad impostare il loro blog. Non hanno però saputo valorizzarlo, inserendo solo una minima parte dei documenti scritti, visivi e multimediali che hanno potuto visionare e utilizzare durante gli incontri.

⁸ Per dare un'idea del lavoro svolto dagli studenti, riporto di seguito due schede:

loro l'esperienza formativa. Contestualmente hanno presentato il blog https://colonialismofascista.blogspot.it, un lavoro *in fieri*, che speriamo possa essere ripreso e perfezionato l'anno prossimo da altri studenti.

È stato recentemente ribadito che il percorso di alternanza interpreta la necessità di concepire la formazione professionale non come svolgimento di compiti predeterminati o come esercizio di mansioni date, bensì come la capacità di orientarsi e di organizzarsi per intervenire in modo autonomo nei processi tecnologici e organizzativi. In tal senso, si può concludere che l'esperienza maturata dai ragazzi e dalle ragazze della 5 E del Liceo ginnasio statale "Alessandro Manzoni" di Milano, pur con tutti i limiti elencati, sia andata proprio in quella direzione. E si consideri che quella di cui stiamo parlando è una competenza che si applica non solo sul lavoro, ma in ogni aspetto della vita personale, sociale, di studio⁹.

Con la campagna del Fezzan, della durata di tre mesi, Graziani ripulì completamente il Sud della Libia da ogni presenza eversiva costringendo i fratelli Sef en-Nasser a riparare in Algeria con tutta la loro gente, che inseguì, bombardò e mitragliò anche al di là del confine. Con questa operazione, abilmente congegnata e realizzata alla perfezione, il generale raggiunse l'apice della notorietà, tanto da guadagnarsi il plauso della Camera, l'elogio caloroso di Mussolini e la nomina a vicegovernatore della Cirenaica.

Note particolari: presenza di carte geografiche che mostrano gli itinerari seguiti dall'esercito italiano.

Titolo: Atlante delle Colonie Italiane

Autori: Prof. Mario Baratta, Prof. Luigi Visintin

<u>Edizione</u>: 1928, Istituto Geografico De Agostini, edizione speciale per le scuole medie, edito sotto gli auspici del Ministero delle Colonie

<u>Collocazione</u>: Liceo ginnasio statale "A. Manzoni" Milano, Biblioteca professori (nuovo inventario n. 5126)

<u>Argomento</u>: Il libro è un atlante geografico delle colonie italiane con notizie geografiche ed economiche, 113 illustrazioni in calcografia ed indice dei nomi, destinato alle scuole medie. La prima parte si compone di carte geografiche fisiche e politiche delle colonie, mentre nella seconda parte troviamo numerose fotografie che illustrano paesaggi naturali, città, abitazioni, villaggi, momenti della vita economica e sociale delle popolazioni indigene.

⁹ A tale proposito, si veda il recente volume Morosini, E. 2018. *Alternanza scuola-lavoro. Formazione, orientamento, società*. Milano: Principato.

PROGETTO SCUOLA-LAVORO

Colonialismo fascista





Noi ragazzi di 5E nell'ambito del progetto di scuola-lavoro abbiamo collaborato con la Biblioteca della scuola, che raccoglie una ampia collezione di volumi storici. Noi abbiamo avuto la possibilità di analizzare il tema della colonizzazione italiana nel corso del ventennio fascista, un periodo relativamente poco studiato e che abbiamo notato non essere approfondito nei libri scolastici.

Grazie all'aiuto dell'Istituto
Lombardo di Storia
Contemporanea e numerosi
incontri con vari esperti,
abbiamo raggiunto una migliore
conoscenza di questo argomento,
tale da poterla condividere
attraverso questa esposizione.
In questa mostra vengono esposti
i libri da noi consultati, che
riteniamo sia opportuno
illustrarvi in quanto patrimonio
scolastico.





L'obiettivo è di rappresentare alcuni dei temi principali analizzati nel corso della nostra ricerca, quali: il contesto storico. l'organizzazione delle colonie, la condizione della donna indigena, le leggi razziali e la propaganda verso la nazione e nella scuola nella rappresentazione del colonialismo. Confidiamo che la nostra esperienza possa essere di stimolo per avvicinarsi ad un argomento così poco noto e che possa incuriosirvi al punto di proseguirne l'approfondimento.

Ringraziamo il nostro tutor esterno Simone Campanozzi e gli esperti che ci hanno guidati verso la realizzazione di questo progetto: Maria Laura Cornelli, Enzo Laforgia, Maurizio Guerri, Marida Brignani e Marina Medi.

https://colonialismofascista.blogspot.it

Fig. 1. Poster realizzato dalla 5 E del Liceo "Manzoni" di Milano

La palestra digitale: l'esperienza di scrittura di voci storiche su Wikipedia

FLAVIO FEBBRARO

Premessa

Nella sezione *Esperienze di Didattica della Storia in Italia* del Convegno padovano del 16 febbraio 2018, sono stati presentati i corsi di formazione per docenti di scuola media superiore e inferiore riguardanti l'uso attivo e consapevole di Wikipedia svolti negli anni scolastici 2016-17 e 2017-18 in Piemonte.

Ideati e gestiti dall'Istoreto (Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea) i corsi si sono concentrati sull'analisi e la decodifica delle voci di storia contemporanea italiana presenti su Wikipedia, con un occhio di riguardo a temi specifici quali le biografie di persone legate all'antifascismo, alla Resistenza e alla deportazione. In una seconda parte del lavoro, si è richiesto agli insegnanti di diventare loro stessi, insieme al loro gruppo classe, "autori" di Wikipedia, cimentandosi in un laboratorio di scrittura e di ricerca storica che ha prodotto la realizzazione di diverse voci.

Le motivazioni dei corsi.

La spinta iniziale a lavorare su questo tema è stata la consapevolezza dell'assoluta pervasività dell'enciclopedia on-line Wikipedia come strumento di consultazione sui più disparati argomenti – compresa la storia contemporanea – da parte dell'utenza generica di Internet e, per quel che riguarda il nostro campo di interesse, da parte degli studenti e degli stessi insegnanti. Senza volere entrare nel dettaglio dei dati, Wikipedia offre ampie statistiche che indica-

Flavio Febbraro

no il numero complessivo delle voci per ciascuna lingua ma anche il numero delle visualizzazioni delle diverse voci: per stare ai numeri aggiornati al momento di estensione di questo articolo (estate 2018), le voci in lingua italiana sono a fine agosto quasi 1.458.000 (noni al mondo)¹, mentre le visualizzazioni di una pagina di storia contemporanea come "Fascismo" (https://it.wikipedia.org/wiki/Fascismo) sono state da gennaio a luglio 2018 quasi 411.000. Anche voci di minore interesse generale e sempre di carattere storico hanno avuto numerose visualizzazioni²; per quanto queste ultime non indichino necessariamente che una voce sia stata letta dall'inizio alla fine, in ogni caso i dati danno un'idea della diffusione quantitativa dello strumento Wikipedia, al di là della qualità e correttezza scientifica delle voci stesse.

Infatti, l'altra questione che ci ha indotti ad affrontare questo tema è stata la problematica connessa all'affidabilità delle voci di storia contemporanea presenti su Wikipedia: non a caso gli esempi indicati poco sopra riguardano voci che sono precedute da "avvisi" di problemi connessi alla "organizzazione delle informazioni" (si veda Fascismo) o alla "neutralità" della voce (si veda Campo di concentramento di Arbe). In questi casi vi è la consapevolezza che esistono problemi, ma spesso le voci di storia sono state oggetto di manipolazione dei contenuti da parte di gruppi d'interesse, anche politici, che hanno introdotto interpretazioni parziali se non fuorvianti che risultano tranquillamente consultabili da tutti gli utenti.

La storia non è un campo di per sé "neutrale" come richiesto dalle regole di Wikipedia, e l'enciclopedia on-line, con il suo approccio orizzontale e aperto al contributo di tutti indipendentemente dalla competenza, si può prestare a strumentalizzazioni a fini ideologici,

¹ Le statistiche generali delle diverse edizioni di Wikipedia sono consultabili alla pagina https://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias/it; i dati specifici dell'edizione in italiano si trovano all'url https://it.wikipedia.org/wiki/Speciale:Statistiche.

² "Campo di concentramento di Arbe", ad esempio, ha avuto un totale di 7.418 visualizzazioni: (https://it.wikipedia.org/wiki/Campo_di_concentramento_di_Arbe). Per avere statistiche sul numero di visualizzazioni di una voce, occorre cliccare sul tasto Cronologia in alto a destra della voce stessa. Aperta questa pagina, bisogna cliccare su Numero di visite, link presente prima dell'elenco dettagliato delle modifiche della voce.

spesso poco corrette, attraverso un uso anche raffinato e disinibito delle regole stesse di Wikipedia, i cosiddetti cinque pilastri³. La questione è emersa anche nel dibattito pubblico sui media e ha alimentato delle aspre *querelles* che sono diventate oggetto di cronaca⁴. Inoltre, il sostanziale disinteresse di buona parte delle istituzioni culturali e universitarie verso questa enciclopedia on-line che, a torto o a ragione, non viene considerata abbastanza prestigiosa e rilevante per determinare partecipazione e impegno, fa sì che il dilettantismo caratterizzi spesso gli "autori" di Wikipedia, con il risultato che è possibile, allorché non ci sia cattiva fede, che le voci di storia siano poco aggiornate e piuttosto piatte e "conservatrici" sul piano storiografico⁵.

Infine i meccanismi di controllo interni alla comunità "wikipediana" – ovvero l'intervento regolatore dei cosiddetti amministratori e la possibilità per chiunque di "correggere" eventuali errori o falsità e poi di contrattarne la soluzione con gli altri users – non sempre sono in grado di garantire la risoluzione dei problemi, tanto che la stessa organizzazione che amministra Wikipedia, per lo più composta da volontari, ci tiene a precisare in una piccola nota presente in ogni voce dell'enciclopedia che Wikipedia non dà garanzie sulla validità dei contenuti (https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Avvertenze_generali e https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Attendibilità_di_Wikipedia)6.

³ Riguardo ai cinque pilastri di Wikipedia e, in particolare, alla neutralità del POV "Point of View" si veda https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Cinque_pilastri.

⁴Aquesto proposito, si veda l'articolo de "La Stampa" on-line che illustra l'attivismo di gruppi di pressione neofascisti impegnati su voci "calde" di storia contemporanea: http://www.lastampa.it/2017/03/14/tecnologia/idee/modifiche-e-falsi-storici-ecco-come-lestrema-destra-italiana-inquina-le-pagine-di-wikipedia-5Be1SkJZfwMzHjpFFxpjqO/pagina.html e l'inchiesta on-line da cui è partita la denuncia di queste pressioni: https://www.wumingfoundation.com/giap/2017/02/la-strategia-del-ratto-jose-antonio-su-wikipedia/.

⁵ Riguardo a questi aspetti e a una lettura più approfondita della visione culturale sottesa ai meccanismi di scrittura e revisione di Wikipedia, si veda Manera, E., Wikipedia come storia pubblica. Com'è e come potrebbe essere. Novecento.org (http:// www.novecento.org/uso-pubblico-della-storia/wikipedia-come-storia-pubblicacome-e-come-potrebbe-essere-3082/visitato 18 febbraio 2019).

⁶ Per trovare questa precisazione, occorre scorrere qualsiasi voce fino in fondo e cliccare nell'ultima riga al link *Avvertenze*.

2. Gli obiettivi.

Partendo da queste motivazioni, i corsi di formazione per insegnanti si sono proposti alcuni obiettivi che si è cercato di raggiungere attraverso una modulazione diversa a seconda degli anni: primo obiettivo è stato certamente quello di sviluppare negli insegnanti un approccio critico e consapevole alle voci di storia contemporanea italiana presenti su Wikipedia; a nostro parere è importante che gli insegnanti acquisiscano questo approccio alla "fonte" Wikipedia e che riescano a trasmettere tale abito mentale ai propri studenti, anche per scongiurare, nel limite del possibile, quell'approccio ingenuo che vede nella rete – e, in particolare, in Wikipedia – uno strumento di per sé positivo e votato al bene dell'umanità; in un dialogo che chiunque può aver sentito in una classe come in una discussione fra amici, non è difficile ascoltare frasi di questo genere: "Dove hai letto questa informazione? Sei sicuro che sia vera?". "Certo, è su Internet, su Wikipedia...": quindi, è vera.

Un altro obiettivo perseguito è stato quello di sviluppare una competenza digitale estesa alla conoscenza delle regole di funzionamento e di scrittura dell'enciclopedia on-line: entrare quindi nella "officina" di Wikipedia, comprendendone i meccanismi e le regole (ma anche la storia e le risorse economiche), le convenzioni e i principi che presiedono alla realizzazione delle voci e che sono gestiti, discussi e condivisi da quella comunità di pratica che, essenzialmente in modo volontario, costituisce il mondo degli *editors* di Wikipedia. Ciò ha significato confrontarsi anche con i fondamenti del software collaborativo utilizzato per realizzare le voci (il Wiki), facendo dunque i conti con la poca confidenza degli insegnanti nell'utilizzo attivo di un linguaggio informatico.

Infine, e questo è stato l'obiettivo più ambizioso, ci si è proposti di trasferire e sperimentare tutte le conoscenze e le competenze acquisite all'interno delle classi, chiedendo agli insegnanti di realizzare un laboratorio di storia e di scrittura digitale e saggistica rivolto ai propri studenti per produrre una voce di storia contemporanea da pubblicare su Wikipedia.

3. La modulazione dei corsi e le problematiche emerse.

3.1. L'edizione 2016-2017.

Il corso si è articolato nel 2016-2017 in quattro incontri per docenti svolti nell'autunno 2016 e focalizzati sugli aspetti controversi di Wikipedia e sulle sue regole, accompagnati da esercitazioni pratiche. Gli insegnanti iscritti (circa 50 in questa prima fase) hanno compilato un questionario on-line sulla loro percezione e utilizzazione di Wikipedia, nonché sul loro atteggiamento verso la fruizione da parte degli studenti di tale risorsa⁷. L'itinerario degli incontri è stato condensato in una mappa on-line (https://www.mindomo.com/it/mindmap/scrivere-per-wikipedia-a-cura-di-patrizia-vayola).

In un secondo momento si è chiesto agli insegnanti di passare "alla pratica" e realizzare con gli studenti una voce biografica legata soprattutto alle persone cui è stata dedicata una pietra d'inciampo⁸, oppure monitorare ed eventualmente correggere/integrare delle voci già esistenti. Il personale dell'Istoreto in questa fase ha svolto un'azione di tutoraggio sia sui contenuti storiografici sia sugli aspetti redazionali e informatici di Wikipedia. È da sottolineare che il numero dei docenti che hanno aderito a questa proposta è stato circa il 25% del numero complessivo, dimostrando una certa "riluttanza" a trasformarsi da spettatori di un corso tutto sommato ancora frontale ad attori attivi capaci di trasferire le competenze acquisite ai propri allievi, abbandonando la funzione dell'insegnamento ex cathedra per porsi maggiormente sul piano di coordinatori di un'équipe di lavoro. In questo passaggio ha comunque molto influito la difficoltà oggettiva per gli insegnanti di impegnarsi in un laboratorio storico e digitale che poteva occupare un lasso non indifferente del tempo scuola.

⁷ Il questionario è consultabile all'url https://www.dropbox.com/s/6rck7oa6hx4g6lm/Questionario_La%20palestra%20della%20storia%20pubblica_%20Wikipedia_Torino.pdf?dl=0; tra i dati emersi, è interessante osservare che più del 90% degli insegnanti ha dichiarato di essere un semplice utente di Wikipedia e di non avere mai creato, discusso o modificato una voce. Inoltre, la reazione di fronte all'utilizzo di Wikipedia come fonte da parte degli studenti vede un 49% avere una "accettazione rassegnata".

⁸ Riguardo alla posa delle pietre d'inciampo a Torino, si veda http://www.museodiffusotorino.it/PietredInciampoHome.

Flavio Febbraro

Nello sviluppo del corso ci si è resi conto che affidare a una classe la revisione/integrazione di voci già esistenti e spesso controverse era un compito troppo "difficile" e complesso, in quanto richiedeva una competenza elevata delle regole di Wikipedia e, soprattutto, un approccio da storico professionista verso le fonti e le interpretazioni riguardanti un evento o un personaggio. Si è così scelto di procedere con la scrittura e la produzione di voci biografiche nuove, con l'intento di valorizzare il lavoro già svolto per la preparazione dei dossier sulle pose delle pietre d'inciampo e di restituire una dimensione storico-biografica a persone vittime della deportazione nei campi di sterminio nazisti. Inoltre, la scelta delle voci da realizzare ha permesso di valorizzare il rapporto con il territorio, soprattutto per quelle scuole che per la loro realtà di quartiere o per tradizione locale hanno un rapporto forte con personaggi vissuti proprio in quel contesto.

Per sperimentare questi processi e produrre un modello di riferimento è stata creata una voce di prova dedicata al deportato Remo Jona (https://it.wikipedia.org/wiki/Remo Jona), e a questo punto ci si è scontrati con le "regole" di Wikipedia e la loro applicazione attraverso l'azione di un amministratore: in pratica la bozza della voce (ancora incompleta e pubblicata per errore prima di essere terminata) è stata accusata di mancare del requisito di enciclopedicità, ovvero di non essere rilevante per Wikipedia, e quindi "condannata" alla cancellazione entro un breve lasso di tempo⁹. Accennando solo al fatto che la non enciclopedicità era individuata nel fatto che la persona in questione non era "famosa" e che il suo destino di deportato insieme alla sua famiglia era troppo generico per acquistare rilevanza enciclopedica, il risultato finale della discussione¹⁰ sviluppatasi dopo il primo avviso di cancellazione è stato la possibilità di pubblicazione della voce stessa, con adeguati riferimenti alle fonti e alla bibliografia e attraverso la validazione della comunità wikipediana. La discussione che ha accompagnato questo processo è stata a tratti difficile a causa delle diverse esigenze e competenze degli interlocutori, ma

⁹ Intorno alla regola di enciclopedicità in Wikipedia, si veda https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Enciclopedicità.

Per chi fosse interessato, la discussione intorno all'enciclopedicità della voce è contenuta in questa pagina: https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Pagine_da_cancellare/Remo_Jona.

La palestra digitale: l'esperienza di scrittura di voci storiche su Wikipedia

comunque si è giunti a una conclusione condivisa e positiva che ha permesso di testare i meccanismi di controllo delle voci storiche su Wikipedia in italiano.

È in questo contesto che l'Istoreto è entrato in contatto con un'amministratrice di Wikipedia, particolarmente esperta e sensibile alle problematiche legate alle voci di storia¹¹, che ha consentito di gestire insieme le criticità delle voci biografiche che studenti e insegnanti stavano realizzando e che ha condotto un importante lavoro di validazione tecnica e redazionale delle voci stesse.

L'ultimo passo è stato un evento pubblico, il cosiddetto Editathon¹², ovvero una maratona di scrittura di voci su Wikipedia tenutasi a maggio 2017 che ha coinvolto i diversi attori – insegnanti, studenti, esperti –, alla fine della quale si è iniziato a pubblicare le biografie prodotte. Si è trattato di un momento impegnativo e coinvolgente che ha visto tutti soddisfatti per il risultato ottenuto. Nel complesso sono state realizzate e pubblicate 11 voci¹³.

3.2. L'edizione 2017-2018.

A differenza dell'anno precedente, nel 2017-2018 ci si è posti l'obiettivo prioritario di vincolare la partecipazione al corso alla realizzazione di una voce su Wikipedia. In pratica si è chiesto agli iscritti di "impegnarsi" non solo a partecipare agli incontri di formazione ma di avviare un laboratorio di storia e di scrittura digitale con la propria classe o con un gruppo di studenti finalizzato alla pubblicazione della voce.

¹¹ A questa persona si deve anche il riordino della pagina sulle "Pietre d'inciampo in Italia" dalla quale derivano le diverse pagine regionali. Si veda https://it.wikipedia.org/wiki/Pietre_d%27inciampo_in_Italia. A questo proposito anche nella pagina di discussione della voce "Pietre d'inciampo" (https://it.wikipedia.org/wiki/Discussione:Pietre_d%27inciampo) si legge dell'intenzione di cancellare qualsiasi indicazione di luoghi dove sono state posate le pietre e relativi riferimenti biografici, in quanto si tratterebbe di "localismo" secondo l'indicazione di un amministratore.

¹² Si veda https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Raduni/Editathon_all%27Istituto_piemontese_per_la_storia_della_Resistenza.

¹³ Le voci sono: Maurilio Borello, Giuseppe Bruno, Anna Cherchi Ferrari, Ludwig Greve, Piero Malvezzi, Luigi Nada, Elena Recanati Foa Napolitano, Vera Pegna, Ines Poggetto, Giorgio Ravaz, Reanzo Suriani.

Flavio Febbraro

Per rendere più forte il "vincolo", è stato richiesto agli insegnanti un contributo economico attraverso la Carta del Docente e l'iscrizione al corso sulla piattaforma SOFIA, con conseguente possibilità di certificazione secondo gli standard previsti. Il risultato è stata una partecipazione numerica inferiore (22 iscritti nel Torinese) ma l'impegno degli insegnanti a realizzare un numero rilevante di voci.

In rapporto a questa impostazione si sono apportati altri cambiamenti: gli incontri frontali si sono ridotti a tre, di cui l'ultimo dedicato specificatamente agli aspetti didattici dell'esperienza "wikipediana" con le testimonianze di alcuni insegnanti che hanno partecipato all'edizione precedente; inoltre sono stati coinvolti nel lavoro di offerta delle possibili voci da realizzare – voci articolate in biografie, luoghi ed eventi – gli enti partner del Polo del '900, il centro culturale torinese che riunisce 19 istituti di cultura e storia tra cui l'Istoreto (http://www.polodel900.it/). Esperti dei diversi istituti del Polo hanno svolto opera di tutoraggio alle classi e ai docenti coinvolti, soprattutto sulle indicazioni bibliografiche e sui contenuti. Infine, il corso di Wikipedia è stato proposto, attraverso la rete degli Istituti piemontesi della Resistenza, anche nelle sedi di Novara e Alessandria, riscuotendo una buona partecipazione soprattutto nel primo caso.

I contenuti degli incontri sono stati pubblicati su una mappa on line (https://www.mindomo.com/it/mindmap/la-palestra-della-storia-pubblica-leggere-wikipedia-scrivere-wikipedia-istoreto-2017-mappa-a-cura-di-patrizia-vayola).

Se a febbraio 2018 questa seconda fase del corso, caratterizzata dal lavoro in classe e dal tutoraggio, si stava ancora svolgendo, tutto si è concluso con la fine dell'anno scolastico 2017-2018 e con la pubblicazione di molte nuove voci. Anche in questo caso, dopo il periodo di tutoraggio condotto tra gennaio e aprile 2018, il percorso è terminato con un Editathon nel mese di maggio a cui ha partecipato, oltre a docenti e allievi, una decina di utenti esperti di Wikipedia. I risultati e la partecipazione sono stati lusinghieri: all'evento finale hanno partecipato più di cento persone e sono state pubblicate ben 34

¹⁴ Per il programma completo del corso, si veda http://www.istoreto.it/materiali/ Didattica/doc/918_Leggere_Scrivere_Wikipedia_Torino.pdf.

La palestra digitale: l'esperienza di scrittura di voci storiche su Wikipedia

nuove voci, linkabili direttamente all'indirizzo http://www.istoreto.it/didattica/innovazione-didattica-attraverso-le-tic/edit-a-thon-2018-voci-pubblicate/.

4. Buone pratiche con Wikipedia.

Dopo due anni di sperimentazione, si possono trarre alcune conclusioni: sul piano didattico si è compreso, anche grazie all'esperienza vissuta dagli insegnanti che hanno partecipato nel 2016-2017¹⁵, che il valore aggiunto del corso è proprio la "messa in pratica" con gli studenti di un compito di realtà ben definito come la realizzazione di una voce.

Se è fondamentale l'acquisizione da parte degli insegnanti e degli allievi di una consapevolezza critica delle problematiche sottese alla realizzazione di una voce di Wikipedia, la realizzazione in classe di una voce può offrire diversi vantaggi didattici. Si tratta in primo luogo, infatti, di un compito autentico, che consente agli studenti di confrontarsi con una realtà che va oltre l'ambiente scolastico, le sue procedure, i suoi meccanismi valutativi e la sua autoreferenzialità; invece che svolgere un "compito/esercitazione" interno e circoscritto al mondo scuola, gli studenti sono motivati al lavoro, in quanto il prodotto realizzato potrà essere condiviso nella rete e diventare un tassello della cultura e della conoscenza di tutti. Non è poco per persone che – come d'altra parte molti adulti – vivono nella rete una parte importante della propria esistenza e che, nel discorso pubblico, sono identificate come incapaci o troppo poco istruite per comunicare alcunché di significativo: insomma, una buona iniezione di fiducia e di autostima per le nuove generazioni.

¹⁵ Tra le altre segnaliamo quella della collega Vilma Bicego, insegnante presso il Liceo artistico "Passoni" di Torino, all'indirizzo https://www.youtube.com/watch?v=915-SwVL&O0&rfeature=youtu.be e quelle delle colleghe Margherita Cerniglia (https://padlet.com/margheritacerniglia/vsrrnmio8vei) e Gabriella D'Arrigo, entrambe docenti nel 2016-2017 all'IC "Cena" di Lanzo Torinese, la cui registrazione è ascoltabile all'indirizzo https://www.youtube.com/watch?v=L7CJMK5I-k4&rfeature=youtu.be (dal minuto 34:10 a 1:07:30). Le colleghe presentano l'organizzazione del lavoro svolto in classe e la metodologia adottata, soffermandosi molto sulla reazione degli studenti.

Flavio Febbraro

Inoltre, il testo che si vuole scrivere deve essere adeguatamente documentato e validato da fonti bibliografiche edite, pubblicazioni cartacee e on-line, il più autorevoli possibile e riconosciute dalla comunità degli studiosi. Queste fonti devono poi essere citate in modo corretto e secondo precise regole "redazionali" che corrispondono alle consuetudini della scrittura saggistica. Insomma, la classe deve cimentarsi in un laboratorio di storia, imparando a riconoscere diverse tipologie di documentazione e a utilizzare fonti secondarie, smantellando un presupposto della rete che indica nella stessa pubblicazione su Internet un criterio implicito di affidabilità: Wikipedia è infatti una fonte di terzo livello, «non è una fonte primaria, ma piuttosto uno strumento di divulgazione», soggetta a verificabilità delle informazioni, alla loro validazione da parte della comunità scientifica e al divieto di pubblicare ricerche originali¹⁶.

D'altra parte, Wikipedia si fonda su un software ben definito ed evoluto, per quanto in continuo sviluppo, e ciò consente agli studenti di cimentarsi con il suo utilizzo, acquisendo una parte di competenza digitale concreta e fattuale. Da questo punto di vista, la valutazione di una voce di Wikipedia, la sua decodifica o, al contrario, la sua costruzione permettono di sviluppare delle competenze di analisi e di ricerca che sono la base per muoversi in modo consapevole e critico nel mondo della rete, acquisendo la strumentazione di bordo necessaria per non cadere nelle "trappole" di cui Internet è spesso costellata: un altro aspetto, dunque, di quella competenza digitale che rappresenta ormai uno dei fondamenti delle competenze di cittadinanza e che spesso è trascurata nell'insegnamento scolastico¹⁷.

Ancora qualche osservazione sul valore dell'esperienza di costruzione di una voce per Wikipedia: in primo luogo la voce, una volta pubblicata, può essere soggetta a critiche, osservazioni e revisioni da

¹⁶ A questo proposito si veda https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Niente_ricerche_ originali.

¹⁷ Un'ulteriore analisi degli aspetti di Didattica della Storia attraverso Wikipedia e delle competenze che possono essere sviluppate si trova in Wayola, P. Scrivere di storia contemporanea a scuola: un percorso su e per Wikipedia sviluppato dall'Istoreto di Torino. Bricks, 4 (dicembre 2017): 27-35 (http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/12/2017_4_05_Vayola.pdf). Tutto il numero di dicembre 2017 della rivista on-line Bricks è dedicato a Fare didattica con i progetti Wikimedia (http://www.rivistabricks.it/2017/12/19/n-4-2017-fare-didattica-con-i-progetti-wikimedia/).

parte della comunità dei wikipediani; la natura stessa del medium fa sì che il testo prodotto non sia *mai* chiuso e definitivo, ma sottoposto a possibili cambiamenti e aggiornamenti da parte di altri *editors*. Questo confrontarsi con regole, consuetudini, etichette e comportamenti rappresenta un'utile palestra per maturare delle competenze sociali e relazionali, improntate alla collaborazione e al rispetto reciproco, che non sempre caratterizzano i rapporti fra gli studenti, per non parlare degli adulti.

Inoltre, e questo vale soprattutto per gli insegnanti, un lavoro come questo presuppone qualità di coordinamento e di gestione di un'équipe che mettono in gioco il ruolo stesso del docente che deve stimolare, per giungere al risultato, un'attività collaborativa e fra pari.

5. Qualche osservazione finale.

In modo inaspettato in rapporto alle opinioni più comuni, le docenti e i docenti impegnati nel lavoro con la loro classe hanno testimoniato che la realizzazione di una voce di Wikipedia ha coinvolto positivamente studenti sia delle secondarie inferiori sia delle superiori, senza che questi fossero appartenenti a scuole d'élite o a licei prestigiosi: con il contributo fondamentale degli insegnanti, il lavoro si è svolto con partecipazione e impegno, quasi con maggiore interesse da parte di quei gruppi classe che apparivano meno capaci e, all'inizio, motivati. A titolo esemplificativo, una collega delle secondarie inferiori ha dichiarato che la sua classe ha rivendicato di non essere più «solo quella dei voti bassi e delle sanzioni disciplinari...», ma di avere dimostrato di essere capace di fare qualcosa di positivo e concreto. Che questo dimostri l'importanza di una Didattica della Storia partecipativa e coinvolgente – ma ciò vale per qualsiasi altra disciplina – invece di un arido elenco di date ed eventi, è nella natura stessa di una tale sperimentazione. Vale quindi l'affermazione di un'altra collega delle medie che di fronte a una domanda su quando e come svolgere il programma ha risposto: «Secondo me, bisogna cominciare a fare una selezione: i miei alunni saranno arrivati in prima superiore non sapendo molto di Montale e di Pirandello, però hanno iniziato a capire come si fa una ricerca, che cos'è una fonte e questo bagaglio l'hanno acquisito. Pirandello e Montale lo studieranno bene alle su-

Flavio Febbraro

periori. Bisogna concentrarsi su che tipo di competenze gli vogliamo trasmettere». Se quindi la competenza acquisita va nella direzione di "sapere apprendere" e di "sapere distinguere" fra informazioni vere, false o contraddittorie in rapporto alle fonti che le propongono, si può affermare che il laboratorio su Wikipedia abbia raggiunto qualche risultato positivo.

Permane il problema di come inserire tali competenze all'interno del percorso scolastico tradizionale e di come continuare a monitorare le voci pubblicate su Wikipedia una volta realizzate. Inoltre, a nostro parere, esiste una responsabilità dell'accademia e delle istituzioni culturali che, a vario titolo, rinunciano a essere autori e presidio delle voci di storia presenti su Wikipedia. Nel frattempo, Wikipedia, lo strumento di storia pubblica più diffuso in Italia e non solo, continua a realizzare nuove voci senza un monitoraggio esperto.

Cartoline della Grande guerra. Un laboratorio con repertori digitali e banche dati

Fabrizio La Manna

1. La didattica laboratoriale applicata alla storia.

Si continua a parlare con una certa stanchezza, e allo stesso tempo mai doma illusione, di nuove formule didattiche da applicare all'insegnamento per renderlo più adatto agli stili cognitivi dei nativi digitali (Ferri 2008 e 2011; Riva 2014; Roncaglia 2018). La perdita della dimensione storica è un problema che investe la società nella sua quasi generalità (De Carli 1997), e la soluzione non può essere quella di adottare semplicisticamente nuovi strumenti informatici per colmare un gap anche comunicativo tra generazioni (Ausubel 2004; Bertacchi & Lajolo 2003). L'insegnamento scolastico, infatti, pur nella continua e sfiancante ricerca di opzioni didattiche efficaci, rimane altra cosa rispetto alla divulgazione, così come il processo di apprendimento è ben diverso dalla semplice trasmissione di contenuti (Morin 2000). Inoltre, parlare di "didattica pura", decontestualizzata e avulsa dai contenuti disciplinari specifici non ha molto senso in uno scenario complesso in cui gli approcci dipendono dai soggetti, dalla natura della relazione e dai saperi mediati. Per tali motivi, la riflessione teorica sulle metodologie, intese come strumenti neutri fungibili, applicabili alla didattica incontra sempre più, soprattutto negli ultimi anni, un certo scetticismo da parte della comunità dei docenti.

Le situazioni problematiche che l'insegnante si trova quotidianamente ad affrontare nell'ordinaria pratica didattica sono numerose, molte delle quali sfuggono al suo diretto controllo, ma viceversa intervengono pesantemente nel condizionare l'efficacia dell'azione formativa. La carenza di strutture adeguate, la presenza di classi numerose e molto stratificate al loro interno (Contessi 2016), spesso con alunni che a vario titolo manifestano bisogni educativi speciali, la scarsità di tempo a disposizione rispetto alla mole degli argomenti da svolgere, sono solo alcune delle variabili che il docente deve fronteggiare. Ciò richiede una rimodulazione, se non una profonda revisione, dell'impianto didattico, in cui il ruolo del manuale e l'approccio esclusivamente cronologico-lineare degli argomenti vengano integrati da strategie più adeguate (Brusa 1985; Cajani 2004a e b; Mattozzi 1978), che vadano incontro alle necessità e ai reali bisogni formativi.

Le ricerche più recenti confermano questo dato. Nel 2017 il 51° rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese nella sezione sui processi formativi ha evidenziato l'aumento vertiginoso negli ultimi anni degli alunni con bisogni educativi speciali. Questo processo generale, associato a quello più limitato, ma non meno rilevante, della disaffezione di molti studenti nei confronti della storia – o almeno di come per lo più essa continua a essere proposta – obbligano a una riflessione profonda circa contenuti e metodologie (Bevilacqua 2007). Alla base di ciò vi è anche la mancata risoluzione dell'annoso conflitto tra pedagogia e storia, che ha condotto, secondo Antonio Brusa, ad una emarginazione della Didattica della Storia, che è stata «accusata dai pedagogisti di essere "storia" e dagli storici di essere "pedagogia", rimanendo stritolata tra le due discipline» (Brusa 2006).

Tra le numerose risorse a disposizione, la didattica laboratoriale spicca per essere uno dei più validi supporti sia dal punto di vista dell'efficacia, sia per la capacità di far fronte a situazioni di scarsa motivazione e di insufficiente coinvolgimento delle classi nelle abituali attività didattiche. Oltretutto, vi è ormai una letteratura consolidata che ne conferma la validità ai fini degli apprendimenti teorici e, soprattutto, procedurali (Bernardi & Monducci 2012; Brusa & Cajani 2008; Deiana 2000; Genovesi 2012; Panciera & Zannini 2013). La didattica laboratoriale, però, non si può ridurre semplicisticamente ad una tecnica, ossia ad uno strumento neutro attraverso cui facilitare il processo trasmissivo. L'approccio laboratoriale, infatti, non si pone come una semplice procedura meccanica valida per tutte le situazioni e in grado di rendere più agevole il compito dell'insegnante, necessita invece di adeguata preparazione e di un impegno specifico da parte di tutti i soggetti coinvolti. In questo senso, esso richiede un di più di partecipazione, sia del docente nelle fasi preliminari/organizzative, sia degli allievi, i quali collaborano alla formazione e al consolidamento di un sapere condiviso. Anche per questi motivi la didattica laboratoriale, pur sotto l'apparenza della spontaneità, deve procedere su binari ben definiti, che siano in grado di garantire il corretto svolgimento e l'efficacia dei risultati.

Uno dei fattori potenzialmente problematici in relazione alla didattica laboratoriale consiste spesso nella limitata replicabilità, in particolar modo rispetto ad alcuni modelli teorici. Ciò per diversi motivi: di ordine temporale e/o logistico; relativi alle competenze del gruppo coinvolto o dello stesso docente. Proprio per queste ragioni, l'attività laboratoriale deve essere predisposta e tarata sulle reali esigenze dei soggetti coinvolti, ma allo stesso tempo rispondere ad un canone procedurale con modalità, obiettivi e tempi opportunamente programmati. Appare meritoria, ad esempio, l'attività di *Novecento. org*, di *Historia ludens*, e di *Clio*92, per rimanere ai siti più noti, di mettere a disposizione della comunità dei docenti materiali didattici di vario genere e innumerevoli spunti replicabili o adattabili a situazioni e contesti didattici specifici.

Per ovvie ragioni, non tutti i laboratori possono avere il crisma della replicabilità: ad esempio, nel caso di un'attività condotta in archivio su un determinato fondo la cui disponibilità è oggettivamente limitata in quanto condizionata dalla fruizione diretta e in loco, oppure quando il laboratorio è focalizzato su luoghi, personaggi o episodi di storia locale (Brusa 2002; Gusso 2015). Questi ultimi, particolarmente interessanti e coinvolgenti per i soggetti partecipanti, vista la prossimità spaziale (anche se non strettamente temporale) rispetto all'oggetto di analisi, se opportunamente predisposti possono vedere la partecipazione anche di classi della scuola primaria (Landi 2008), e prevedere l'utilizzo di fonti immateriali quali quelle orali (Bonomo 2013; Celetti & Novello 2006; Joutard 1987; Passerini 1988). Nonostante la difficile replicabilità, i laboratori centrati sulla storia locale rimangono comunque tra i più diffusi, anche in considerazione del crescente interesse verso la microstoria e le storie divergenti (Lanaro 2011).

Proprio al fine di rendere più accessibile la didattica laboratoriale applicata alla storia, può essere utile ricorrere a quella prassi, elaborata da Scipione Guarracino e perfezionata da Ivo Mattozzi, che si avvale dei cosiddetti "pseudo-archivi" o "archivi simulati" (Mattozzi 2001). Come accennato, per tutta una serie di impedimenti oggettivi non sempre è possibile la fruizione diretta dei materiali archivistici, e in ogni

caso non è un dato scontato che la ricerca archivistica sul campo, anche se orientata dal docente, sia a priori la migliore opzione possibile rispetto al raggiungimento di determinati risultati. Nella proposta di Mattozzi, la costruzione di archivi simulati si pone infatti l'obiettivo di implementare soluzioni "a scala ridotta", adeguate alle peculiari situazioni, finalizzate alla didattica. È evidente la grande capacità del modello dell'archivio simulato di avvicinare gli studenti al metodo della ricerca storiografica e alle sue procedure euristiche, nonché alla natura profonda della storia come specifico disciplinare che non si configura come un sapere dato e immutabile, ma si struttura a partire da fonti di vario genere, sottoposte ad un vaglio critico, e interpretate anche alla luce della produzione storiografica (Ricuperati 1982).

Il laboratorio, a questo proposito, non può essere concepito come alternativo rispetto ad una metodologia didattica più strutturata. Viceversa, affiancato a quest'ultima è in grado di dispiegare al meglio tutte le sue potenzialità. La didattica laboratoriale si prefigge, infatti, di favorire l'apprendimento curriculare/disciplinare, rendendo significativo un insegnamento che rischierebbe altrimenti di rimanere avulso e decontestualizzato (Delmonaco 2012). Nello specifico, è sempre auspicabile che l'attività laboratoriale proceda parallelamente allo svolgimento degli argomenti correlati secondo il piano di lavoro annuale programmato dal docente. Questo per una serie di motivi: innanzitutto, perché il laboratorio deve integrarsi con l'attività didattica, e non stravolgerne l'ordinata scansione; inoltre, è opportuno che attraverso delle lezioni di inquadramento storico generale si forniscano agli studenti le coordinate fondamentali e alcuni riferimenti concettuali e terminologici indispensabili, che poi verranno ripresi e approfonditi nel corso del laboratorio.

Nel caso della proposta laboratoriale qui presentata, che ha per oggetto le cartoline illustrate prodotte nel corso della prima guerra mondiale, l'attività ha il pregio di essere facilmente replicabile, di rendere possibili cambiamenti e adattamenti anche *in itinere*, e quindi di adeguarsi ai bisogni formativi dei destinatari e alle necessità contestuali (tempo, spazio, risorse disponibili). Come si è visto, la spada di Damocle del tempo a disposizione del docente non è un elemento secondario, e spesso proprio il "fattore tempo" viene preso a giustificazione della scarsa tendenza a sperimentare azioni didattiche differenti rispetto all'approccio cronologico-manualistico nell'insegna-

mento della storia, che, al contrario, si presta in maniera ottimale a forme alternative di insegnamento. Tuttavia, non sempre è possibile sperimentare tipologie complesse di laboratorio, mentre in altre situazioni più favorevoli il laboratorio può essere diluito lungo l'intero anno scolastico, soprattutto quando ad una ricerca di tipo archivistico si associ una successiva attività di ordinamento-schedatura dei materiali reperiti e riprodotti, per giungere, attraverso una fase intermedia di elaborazione e di interpretazione, ad una pubblicazione oppure ad un allestimento. In questi ultimi casi, anche al fine di evitare dispersioni, potrebbe essere utile stabilire una connessione con i percorsi previsti di alternanza scuola-lavoro (La Manna 2017). Nella fase ideativa e progettuale dell'attività laboratoriale non si può dunque prescindere da una adeguata valutazione delle tempistiche relative alle singole fasi operative nonché al percorso nella sua interezza. Una valutazione che deve essere scrupolosa e mai improvvisata, ma al contempo flessibile nella capacità di adattamento alle situazioni.

2. Archivi digitali online per una proposta di laboratorio sulla Grande guerra.

Il laboratorio proposto si avvale di materiale iconografico di facile reperibilità e ampiamente disponibile su alcune banche dati on-line (Minuti 2004), ossia le cartoline illustrate prodotte nel corso della Grande guerra. Esso può essere replicato con assetti variabili a seconda delle situazioni. Infatti, qualora si disponesse di tempi medio-lunghi, di classi sufficientemente strutturate, di un gruppo di studenti fortemente motivato, con discrete capacità nel lavoro autonomo e in grado di trainare il resto dei compagni, si potrebbe procedere, dopo aver fornito una serie di indicazioni metodologiche e alcune coordinate di massima, alla ricerca autonoma dei materiali. In quest'ultimo caso si comincerebbero ad esercitare e affinare quelle procedure euristiche che costituiscono, ad un livello più raffinato, proprio il metodo della ricerca storica. In tal senso, l'emulazione della ricerca storiografica è utile per far comprendere come il sapere storico sia per definizione aperto ad un continuo processo di revisione e aggiornamento, e tuttavia fondato su una metodica consolidata e su una letteratura specialistica condivisa dalla comunità scientifica.

Fabrizio La Manna

Anche per limiti di spazio, il laboratorio viene qui presentato in una versione ridotta e opportunamente semplificata, in cui il docente ha già organizzato un piccolo, ma rappresentativo, archivio digitale di immagini da fornire agli studenti. Anche in questo caso, però, non si può comunque prescindere dal renderne esplicita la provenienza, fornendo, allo stesso tempo, i criteri che hanno guidato la selezione e le coordinate generali per una eventuale ricerca autonoma. Ciò al fine di evidenziare l'importanza delle fonti nella strutturazione del sapere storico, e la rilevanza delle nuove tecnologie, in particolar modo delle banche dati digitali, come valido supporto a disposizione non solo degli studiosi di storia, ma anche dei cultori della disciplina o dei semplici appassionati (Criscione 2006; Noiret 2008 e 2011). Nel laboratorio è inoltre fondamentale che gli attori siano a conoscenza delle procedure per poterle replicare, così come è necessario che vengano mantenuti degli spazi e dei momenti per la riflessione e l'iniziativa autonoma.

Le immagini, individuate nel novero di un vasto campionario, sono state raccolte principalmente attraverso due portali, vere e proprie banche digitali on-line ad accesso libero, contenenti materiali di vario tipo (manifesti di propaganda, diari, memorie, lettere, pubblicazioni a stampa ecc.): Europeana Collections e 14-18 documenti e immagini della grande guerra. Si sono rivelati molto utili anche la Digiteca dell'Istituto di storia moderna e contemporanea, e l'Archivio digitale della Biblioteca nazionale centrale di Roma. Alquanto intuitivi e di facile consultabilità, necessitano, al contrario, di una certa capacità da parte del fruitore nella selezione mirata di quei materiali che andranno a comporre un percorso articolato e non una congerie episodica di dati disorganici. Le centinaia di immagini a disposizione rischiano infatti di disorientare l'utente che non sia adeguatamente attrezzato dal punto di vista metodologico. Per questi motivi, al fine di limitare una dispersione controproducente, qualora si volesse sperimentare una modalità di lavoro autonomo, nella fase di ricerca è opportuno che il docente fornisca delle linee guida abbastanza stringenti, in maniera tale da indirizzare gli studenti verso una selezione ragionata dei materiali disponibili. In termini di sviluppo di competenze specifiche, ciò può inoltre contribuire a riorientare gli allievi verso un utilizzo più consapevole delle risorse informatiche e dei nuovi canali comunicativi. La presenza sul web di un'enorme mole di contenuti utilizzabili ai fini dell'approfondimento o della ricerca storica ha infatti comportato una ridefinizione della rete da semplice *medium* o luogo di sedimentazione di contenuti, a protagonista di una "storiografia digitale" che si serve di linguaggi e metodi innovativi (Ragazzini 2004).

Nel caso del laboratorio qui presentato sarà il docente stesso a mettere a disposizione degli allievi un corpus significativo di immagini. Queste potranno essere consegnate senza alcun ordine stabilito, in modo che emerga attraverso l'analisi e il confronto uno schema condiviso; oppure ordinate sommariamente attraverso un criterio interpretativo stabilito dal docente, ma che non viene reso noto fin dall'inizio. Infatti, anche in questa forma ridotta il laboratorio, rispetto alla lezione tradizionale di tipo trasmissivo, deve puntare ad un accrescimento del sapere che mantenga un tratto di spontaneità e autonomia. La fruizione delle immagini, molto evocative per via dell'esplicita finalità propagandistica, deve procedere parallelamente all'analisi di brani storiografici necessari per leggere e interpretare criticamente lo specifico tipo di fonte. A questo proposito, è opportuno che il docente renda esplicita non solo la provenienza delle immagini proposte, ma si soffermi sinteticamente sul concetto di fonte, con particolare attenzione a quelle iconografiche (Burke 2002), evidenziando la loro importanza ai fini della strutturazione del sapere storico (Girardet 2004). Allo stesso tempo, non può sfuggire che così come ogni elemento del passato costituisce potenzialmente una testimonianza a disposizione dello storico (Marrou 1962), non si dà mai il caso di una fonte che non vada sottoposta al vaglio critico (De Luna 2001).

Il contatto con la fonte deve perciò innescare un meccanismo inferenziale, che a partire dalle informazioni esplicite e dai dati oggettivi, desuma quelli impliciti e ipotetici. Analogamente alle altre tipologie di fonti, anche per quanto concerne le cartoline illustrate della Grande guerra il docente deve innanzitutto chiarire alcuni dati imprescindibili: attraverso un'adeguata contestualizzazione va esplicitato chi è il produttore di quella che per noi posteri è una fonte, cioè un "reperto" di un passato più o meno lontano, che si impone nella sua presunta oggettività, ma che per i coevi risponde a molteplici finalità: utilitaristiche, strumentali e soprattutto propagandistiche. A tal fine, potrebbe essere molto proficuo analizzare, in un'ottica comparativa, le cartoline illustrate prodotte nello stesso periodo negli Imperi centrali, oppure nei Paesi neutrali, come nel caso della Svizzera.

3. Demonizzare il nemico. La "brutalizzazione".

Nel clamore della guerra le forze in campo si contrappongono non solo militarmente, ma anche attraverso le armi della propaganda. Soprattutto in seguito alla violazione del territorio belga da parte delle truppe tedesche, e alla successiva penetrazione all'interno del territorio francese, nel corso delle quali non vengono risparmiate azioni di rappresaglia ai danni dei civili, riprende con maggiore vigore, più di quanto non fosse già avvenuto alla vigilia dello scoppio della guerra, un'attività di propaganda che si serve di tutti i mezzi di comunicazione allora disponibili mirante a delegittimare il nemico. Per far comprendere compiutamente questi meccanismi, che non rappresentano una specificità della Grande guerra, ma che nella guerra in atto assumono caratteristiche più virulente (Ventrone 2003), può essere utile far ricorso ad un passaggio tratto da uno dei più noti volumi di Alberto Mario Banti, Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo:

Al fuoco del combattimento il riconoscimento di una fondamentale diversità razziale si trasforma facilmente in qualcosa di diverso, in una descrizione violentemente denigratoria del nemico e delle sue "turpi" abitudini che si considerano inevitabile espressione della sua "indole razziale". È, questa, una brutalizzazione del nemico che attraversa tutto il reticolo testuale di opuscoli, articoli di giornale, volantini che vogliono sostenere l'impegno bellico. Si tratti di accenti di dura critica contro gli "austriaci" o contro i "tedeschi", o della contrapposizione in blocco delle "razze latine" alle brutali "razze germaniche", gli accenti aggressivi si muovono lungo un esclusivo "sistema di differenze" che è strutturalmente proprio al discorso nazionale. E che non lascia insensibile nessuno che condivida l'orizzonte valoriale del nazional-patriottismo (Banti 2011, 105-106).

Questo processo di demonizzazione del nemico, che si rifà esplicitamente al concetto mossiano di "brutalizzazione", oltre ad avere una connotazione culturale, si carica anche di una valenza razziale. Questa serve a marcare una differenza oggettiva e ineludibile alla base delle profonde differenze che contrappongono le due civiltà che si scontrano. Il nazionalismo di matrice ottocentesca, combinato alla riflessione pseudoscientifica sulle razze, com-

pone una miscela culturalmente mostruosa che destabilizza l'assetto, non solo politico, europeo (Hobsbawm 2002; Poliakov 1999; Wehler 2002).

Una prima serie di cartoline mette in evidenza proprio l'alterità del nemico rispetto alla civiltà latina, sottolineandone la barbarie (Fig. 1), la demoniaca natura (Figg. 2-3) e l'inaudita violenza (Figg. 4-5). Una violenza che si esercita anche nei confronti degli inermi, siano essi donne o bambini (Fig. 6). Particolarmente eloquenti sono quelle cartoline illustrate che, dietro l'apparenza della caricatura deformante e comica, denunciano una violenza cieca che non si arresta nemmeno di fronte ai luoghi più sacri del cattolicesimo. Infatti, l'episodio della distruzione della cattedrale di Reims diventa uno dei temi ricorrenti nelle cartoline illustrate (Figg. 7-8). La violazione dei luoghi sacri si accompagna, inoltre, ad una raffigurazione del nemico votato al male (Fig. 9) e meritevole di una giusta punizione divina (Fig. 10).

A proposito della rappresentazione dei bambini nelle cartoline di guerra, occorre fare una parentesi. Il processo di brutalizzazione, come si diceva poc'anzi, fa ampio ricorso a tutta quella strumentazione retorica ai fini propagandistici che lo scoppio della guerra ha affinato e che ha un grande impatto sulla popolazione civile. Per tutta una serie di ragioni, la raffigurazione dell'infanzia diviene uno dei topoi irrinunciabili della macchina della propaganda (Gabrielli 2018). L'immagine dell'infanzia, infatti, si presta in maniera ottimale ad una manipolazione dell'immaginario simbolico collettivo. Fondamentalmente sono due gli intenti alla base di questo utilizzo: da una parte, si può individuare una finalità ricattatoria, esemplificata dalle immagini che rappresentano scene di violenza in atto (Fig. 11), oppure una minaccia incombente (Fig. 12), e in questo caso le immagini dei bambini si associano spesso a quelle della donna-madre simbolo della patria invasa/violata; dall'altra quella di depotenziare il volto terribile della guerra, ad esempio attraverso una messa in scena scherzosa e ludica (Fig. 13).

Emerge dunque, anche per il tramite delle cartoline illustrate, una precisa intenzione di mantenere sempre più attivo il legame osmotico tra il fronte interno e quello delle operazioni belliche, unificando virtualmente le due dimensioni. In questo sforzo congiunto, dove nessuno è escluso, la guerra non si combatte solo sul campo di battaglia, ma coinvolge anche il fronte interno, seppur con attori e mezzi differenti,

e non solo i civili adulti che possono dare un contributo concreto (Bartoloni 2016; Ermacora 2005; Molinari 2014), seppur indiretto, ma anche i bambini (Bellatalla & Genovesi 2015). Sarebbe un errore concepire i due mondi come separati, in quanto tra i due fronti permane un forte legame materiale e simbolico, così come si evince dalla mole di cartoline prodotte nel corso della guerra, che non hanno solo la funzione, in quanto *medium*, di mantenere attivo questo legame, ma anche di connotare in maniera ben precisa il senso del messaggio (Antonelli 2014). La guerra totale implica, infatti, un "arruolamento" anche di quelle componenti della società civile che, direttamente o indirettamente, possono fornire un contributo seppur minimo. I bambini non vengono esclusi da questo processo, anzi la loro massiccia presenza in effigie testimonia la pervasività della dimensione bellica. Essi diventano i destinatari di proclami in cui li si esorta ad *essere buoni* e a *non lamentarsi* (Fig. 14), oppure a donare alla patria gli esigui risparmi (Fig. 15).

Così come messo in evidenza da Antonio Gibelli ne *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, le cartoline illustrate rappresentano il primo grande strumento di comunicazione di massa, in grado di diffondere comuni codici verbali e orientare il consenso a favore della guerra. Grazie alla circolazione popolare e al carattere "multimediale", la cartolina illustrata si presta in maniera efficace alla costruzione di una narrazione condivisa di una guerra i cui costi – materiali e immateriali – superano di gran lunga quelli preventivati alla vigilia. L'evocazione della guerra, attraverso la strumentalizzazione dell'universo infantile, rientra in questo quadro. Non si tratta di un'assoluta novità, in quanto già nei decenni postunitari la pubblicistica se ne era servita (Finocchi & Gigli Marchetti 2004), ma nel corso della prima guerra mondiale questa presenza diventa davvero rilevante:

La guerra segna anche il pieno dispiegamento del bambino come ingrediente insostituibile nella costruzione del discorso ideologico e del percorso iconografico della cartolina illustrata. Già prima della guerra questa iconografia si era nutrita occasionalmente del riferimento all'infanzia, allusione tenera e leziosa in un mondo incontaminato capace di far sorridere e di solleticare sguardi compiaciuti: ma è solo ora che una massa di bambini di ogni età e nelle più svariate attitudini si accalca sulla scena assumendo un ruolo di protagonista che non lascerà per molti decenni. Bambini e bambine vengono letteralmente arruolati nell'immaginario di guerra (o meglio: del tempo

di guerra, poiché non sempre la guerra è evocata in maniera esplicita, anche se si intravede la sua presenza come sfondo e contesto) con funzioni di primo piano, più o meno in ogni paese belligerante. Che si tratti di depotenziare il volto tragico della guerra o, piuttosto, di spingere a fondo sul ricatto dei sentimenti in funzione di consolidamento dello spirito di resistenza, i bambini assumono un ruolo decisamente centrale. Si direbbe che nessun altro fattore abbia la stessa duttilità e la stessa efficacia (Gibelli 2005, 123).

Come ben si può vedere dal vaglio dell'ingente quantità di cartoline prodotte durante la prima guerra mondiale, la rappresentazione dei bambini è un dato costante che colpisce particolarmente non solo per l'uso massivo che se ne fa, ma soprattutto per l'apparente contraddizione alla base del suo utilizzo. Infatti, se da una parte l'immagine dell'infanzia, così come quella della donna, viene trasfigurata assumendo una connotazione prevalentemente simbolica, dall'altra, anche nella sua rappresentazione idilliaca e scherzosa fa sempre riferimento ad un'estensione del fronte e dello scenario di guerra, contenendo spesso un elemento perturbante (Fig. 16).

4. Esorcizzare la guerra. La "banalizzazione".

Il depotenziamento del volto tragico della guerra, che si realizza a giudizio di Gibelli anche attraverso lo sfruttamento dell'immaginario infantile, conduce direttamente ad un altro meccanismo analogo, ma speculare, quello della "banalizzazione". Concetto messo a punto da Mosse, in particolar modo nel volume *Le guerre mondiali*. *Dalla tragedia al mito dei caduti*, esso consiste nella riduzione della guerra a qualcosa di comune e ovvio, spogliandola dell'aspetto tragico e terribile. In tal senso, la rappresentazione della guerra e del nemico, seppure vivida e impressionistica, raramente è realistica. Questo processo, che serve a controllare e mascherare la guerra, seppur senza ignorarla o trascenderla, favorì il consolidamento del "mito dell'esperienza della guerra", rendendola qualcosa di familiare. Anche in questo caso, le cartoline illustrate si prestano in maniera efficace al conseguimento dell'obiettivo:

La banalizzazione era una maniera di far fronte alla guerra non esaltandola e glorificandola, ma rendendola qualcosa di familiare, qualcosa che la gente fosse in grado di scegliere e dominare. La

Fabrizio La Manna

banalizzazione risulta evidente non soltanto nel kitsch o nella letteratura-spazzatura, ma anche nelle cartoline illustrate, in giochi e giocattoli, e nel turismo dei campi di battaglia [...]. Il ruolo svolto dalle cartoline di guerra umoristiche merita un'attenzione speciale. Trattando con leggerezza i più spaventosi episodi della guerra, esse permettevano di ridimensionarli, di mantenerli sotto controllo [...]. L'umorismo contribuì per la sua parte a fare della guerra un fenomeno padroneggiabile. Benché presente sulle cartoline, l'umorismo non rispecchiava la corrente principale del Mito dell'Esperienza della Guerra [...]. L'umorismo doveva stare alla larga dalla realtà effettiva della guerra guerreggiata, e questa è forse la ragione per cui sembra prendere a bersaglio quasi sempre il fronte interno. L'umorismo era invece pienamente legittimo – e veniva incoraggiato – quando a farne le spese era il nemico (Mosse 1998, 139-150).

Nell'analisi mossiana il processo di banalizzazione ha un significato più profondo rispetto alla semplice produzione di souvenir di vario genere (si pensi alle granate usate come fermacarte, oppure ai cuscini con l'effigie dell'imperatore Guglielmo) connessi alla guerra in corso. In questo senso, esso ha il merito di connotare un meccanismo antipodico rispetto alla brutalizzazione, ma a questo (psicologicamente) riconducibile, nel senso di una comune tendenza a delegittimare il nemico spogliandolo di ogni dignità (Figg. 17-19). Nelle cartoline selezionate la banalizzazione del nemico, e per estensione della guerra in generale, attraverso una sua rappresentazione caricaturale ha l'esplicita finalità di esorcizzare la minaccia incombente. Infatti, le cartoline umoristiche hanno sempre come soggetto il nemico, e mai i propri soldati, che viceversa vengono glorificati per il loro sacrificio (Fig. 20) e il supremo eroismo (Fig. 21), mentre non è infrequente il caso in cui l'umorismo si rivolga al fronte interno.

Tuttavia, il meccanismo della messa in ridicolo, che produce un effetto umoristico, corrisponde specularmente al processo di brutalizzazione, ma con una finalità ulteriore: non solo rendere più familiare la guerra, deprivandola del suo carattere tragico, ma anche estenderla alla vita quotidiana, attraverso un coinvolgimento del fronte interno e il recupero di situazioni ordinarie, di frequente attraverso una traslazione dei contesti. La penetrazione della guerra nel privato e nella vita domestica presuppone oltre che un'estensione della medesima, rendendo virtualmente indistinti i due fronti, una mobilitazione che si esercita attraverso un'adesione totalizzante da parte dell'in-

tero corpo della nazione (Menozzi, Procacci & Soldani 2010). Infatti, l'invocata solidarietà nei confronti dei soldati al fronte avviene non solo sul piano immateriale e spirituale della condivisione della tragedia collettiva, ma anche su quello materiale della mobilitazione e dello sforzo comune (le rigide politiche annonarie ed i razionamenti sui generi di prima necessità ne sono la prova più evidente: Dentoni 1995). In un certo senso, anche questa indistinzione tra il fronte interno e quello delle operazioni belliche può essere interpretata come una conseguenza del processo di banalizzazione. A questo proposito, l'immagine del bambino che goffamente e gioiosamente gioca a fare la guerra ne è una delle principali manifestazioni.

Che i due processi, di brutalizzazione e di banalizzazione, siano intimamente legati e si prefiggano obiettivi non troppo distanti è già stato evidenziato. In chiusura va rilevato anche un altro dato: numero-se cartoline illustrate, manifestando una evidente ambiguità espressiva che le rende difficilmente ascrivibili all'una o all'altra tendenza, confermano proprio la comune matrice. Quest'ultimo aspetto si può individuare, ad esempio, in maniera esemplare in una serie di sei cartoline (*Les monstres des Cathédrales*) che al posto delle chimere di Notre-Dame colloca le deformi figure del nemico, immagini demoniache minacciosamente incombenti su Parigi, ma allo stesso tempo comiche nella loro fissa mostruosità (Figg. 22-27); oppure, in maniera altrettanto icastica, in quelle cartoline dove la rappresentazione comico-caricaturale si inscrive all'interno di scene macabre e funeree (Figg. 28-29).

Intese come potenti strumenti di propaganda, le cartoline illustrate contribuiscono in maniera molto efficace ad orientare l'opinione pubblica, condizionando pesantemente l'immaginario collettivo. Paradossalmente, proprio la natura sintetica del messaggio, esplicitato linguisticamente o rappresentato in maniera figurata, l'insistenza su alcuni elementi e meccanismi reiterati, l'utilizzo di una simbologia fortemente connotata costituiscono i punti di forza di una propaganda che per la sua semplicità sortisce invariabilmente l'effetto auspicato. Sfruttandone l'ampia diffusione, la natura trasversale e interclassista, le cartoline costituiscono, in uno scenario che non vede ancora la presenza di strumenti di comunicazione di massa alternativi rispetto alla stampa (Sangiovanni 2012), uno dei mezzi più efficaci attraverso cui le nazioni belligeranti cercano di garantire una coesione valoriale a sostegno dell'immane conflitto in corso.

Appendice Iconografica

Fonti:

http://www.14-18.it

http://digitale.bnc.roma.sbn.it

Cartoline della Grande guerra





Fig. 1



Fig. 3



Fig. 4

Fabrizio La Manna



Fig. 5



Fig. 6

Cartoline della Grande guerra





Fig. 7 Fig. 8

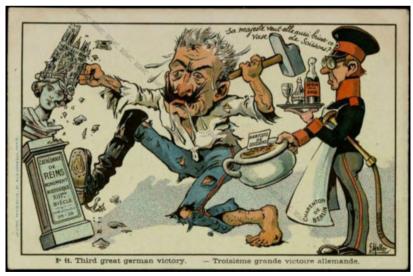


Fig. 9

Fabrizio La Manna



Fig. 10



Fig. 11

Cartoline della Grande guerra



Fig. 12



Fig. 13

FANCIULLI D'ITALIA

Il nemico ha invaso la nostra Italia: ci ha preso campagne, borghi, città; ha fatto fuggire le madri e i bambini.

Fanciulli dite ai nostri soldati: difendeteci, lottate, cacciate l'invasore, voi siete la nostra sola speranza, soldati nostri valorosi, siate la nostra salvezza. Dateci la vittoria e colla vittoria la pace!

Ma dite ancora fanciulli: " noi saremo tanto buoni, non ci lamenteremo nè del pane scarso, nè delle vesti povere, perchè vogliamo che ci siano armi e munizioni e pane pei nostri soldati. — Noi conforteremo le nostre mamme e con loro pregheremo Dio che li benedica. "

MEANS STAR MASSIA

Fig. 14

Cartoline della Grande guerra





Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17

Fig. 18

Fabrizio La Manna





Fig. 19



Fig. 20

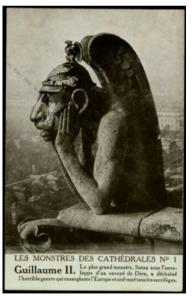


Fig. 21

Fig. 22

Cartoline della Grande guerra





Fig. 23

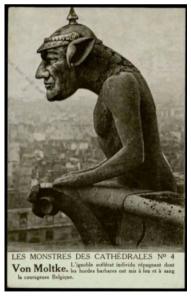


Fig. 24



Fig. 25

Fig. 26

Fabrizio La Manna





Fig. 27 Fig. 28



Fig. 29

Bibliografia

- Antonelli, Q. 2014. Storia intima della Grande Guerra. Lettere, diari e memorie dei soldati al fronte. Roma: Donzelli.
- Ausubel, D.P. 2004. Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti. Milano: FrancoAngeli.
- Banti, A.M. 2011. Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo. Roma-Bari: Laterza.
- Bartoloni, S. 2016. *La Grande Guerra delle italiane*. *Mobilitazioni, dirit- ti, trasformazioni*. Roma: Viella.
- Bellatalla, L., Genovesi, G. 2015. La grande guerra. L'educazione in trappola. Ariccia (Roma): Aracne.
- Bernardi, P., Monducci, F. (a cura di). 2012. *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Bertacchi, G., Lajolo, L. 2003. L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia. Torino: EGA.
- Bevilacqua, P. 2007. L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili. Roma: Donzelli.
- Bonomo, B. 2013. Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica. Roma: Carocci.
- Brusa, A. 1985. Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media. Roma: Editori Riuniti.
- Brusa, A. 2002. *Una nuova storia generale e nuove storie locali*. In Carrino, A. (a cura di). *Territorio e identità regionali*. *La storia della Puglia*. Bari: Edipuglia, 245-250.
- Brusa, A. 2006. *Quale storia? Intervista sulla didattica, l'insegnamento e la ricerca storiografica*. Storicamente, 2. https://storicamente.org/02intervista_brusa (Visitato 29 aprile 2018).
- Brusa, A., Cajani, L. (a cura di). 2008. *La storia è di tutti*. Roma: Carocci.

Fabrizio La Manna

- Burke, P. 2002. Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini. Roma: Carocci
- Cajani, L. 2004a. L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale. Società e storia, 103: 137-143.
- Cajani, L. 2004b. L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. Dimensioni e problemi della ricerca storica, II: 319-340.
- Celetti, D., Novello, E. (a cura di). 2006. *La didattica della storia attraverso le fonti orali*. Padova: Centro Studi Ettore Luccini.
- Contessi, R. 2016. Scuola di classe. Roma-Bari: Laterza.
- Criscione, A. 2006. Criss-crossed landscapes. Laboratorio di storia e nuove tecnologie. In Id., Web e storia contemporanea. Roma: Carocci, 93-140.
- De Carli, L. 1997. *Internet. Memoria e oblio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Deiana, G. 2000. Il laboratorio di storia. Milano: Unicopli.
- Delmonaco, A. 2012. *Il laboratorio di storia*. In Bernardi, P., Monducci, F. (a cura di). *Insegnare storia*. *Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET, 21-41.
- De Luna, G. 2001. *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo.* Firenze: La Nuova Italia.
- Dentoni, M.C. 1995. *Annona e consenso in Italia 1914-1919*. Milano: FrancoAngeli.
- Ermacora, M. 2005. Cantieri di guerra. Il lavoro dei civili nelle retrovie del fronte italiano (1915-1918). Bologna: Il Mulino.
- Ferri, P. 2008. *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ferri, P. 2011. Nativi digitali. Milano: Bruno Mondadori.
- Finocchi, L., Gigli Marchetti, A. (a cura di). 2004. *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*. Milano: FrancoAngeli.

- Gabrielli, P. 2018. *La guerra è l'unico pensiero che ci domina tutti. Bambine, bambini, adolescenti nella Grande Guerra*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Genovesi, P. 2012. *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica.* Milano: FrancoAngeli.
- Gibelli, A. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Girardet, H. 2004. Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti. Roma: Carocci
- Gusso, M. 2015. La didattica della 'storia locale' in Italia. Un percorso storico e bibliografico. In Bonanno, M., Francini, M. (a cura di). Buggiano dal fascismo alla repubblica. Guerre, liberazione, democrazia (1935-1946). Pisa: Istos Edizioni, 17-27.
- Hobsbawm, E.J. 2002. *Nazioni e nazionalismi dal 1780. Programma, mito, realtà*. Torino: Einaudi.
- Joutard, P. 1987. Le voci del passato. Torino: SEI.
- La Manna, F. 2017. *Il potenziamento dell'offerta formativa e l'alternanza scuola-lavoro. Le buone pratiche*. Novecento.org. http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-potenziamento-dellofferta-formativa-e-lalternanza-scuola-lavoro-le-buone-pratiche-2253/(Visitato 29 aprile 2018).
- Lanaro, P. (a cura di). 2011. *Microstoria. A venticinque anni da* L'eredità immateriale. Milano: FrancoAngeli.
- Landi, L. (a cura di). 2008. È tutta un'altra storia... Proposte di Laboratorio per la primaria. Roma: Carocci.
- Marrou, H.-I. 1962. La conoscenza storica. Bologna: Il Mulino.
- Mattozzi, I. 1978. Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria. Italia contemporanea, 131, 63-79.
- Mattozzi, I. 2001. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole. In Archivi locali e insegnamenti storici. Modena: Archivio Storico Comune

- di Modena. 11-23. Disponibile al seguente indirizzo: https://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Ricerca_storico_didattica/archivisimulato.pdf (Visitato 29 aprile 2018).
- Menozzi, D., Procacci, G., Soldani, S. (a cura di). 2010. *Un paese in guerra*. *La mobilitazione civile in Italia* (1914-1918). Milano: Unicopli.
- Minuti, R. 2004. *Internet per la didattica e la ricerca storica: problemi di metodo*. In Bosco, C. Mantovani, C. (a cura di). *La storia contemporanea tra scuola e università*. *Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 163-173.
- Molinari, A. 2014. *Una patria per le donne. La mobilitazione femminile nella Grande Guerra*. Bologna: Il Mulino.
- Morin, E. 2000. La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosse, G.L. 1998. *Le guerre mondiali*. *Dalla tragedia al mito dei caduti*. Roma-Bari: Laterza.
- Noiret, S. 2008. *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale.* Memoria e Ricerca, 28: 189-201.
- Noiret, S. 2011. Storia Digitale: quali sono le risorse di rete usate dagli storici? In Perilli, L., Fiormonte, D. (a cura di). La macchina del tempo. Studi di informatica umanistica in onore di Tito Orlandi. Firenze: Le Lettere, 173-231.
- Panciera, W., Zannini, A. 2013³. *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Le Monnier Università.
- Passerini, L. 1988. *Storia e soggettività*. *Le fonti orali, la memoria*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Poliakov, L. 1999. *Il mito ariano. Saggio sulle origini del nazismo e dei nazionalismi*. Roma: Editori Riuniti.
- Ragazzini, D. (a cura di). 2004. La storiografia digitale. Torino: UTET.
- Ricuperati, G. 1982. *Storiografia e insegnamento della storia*. Passato e Presente, I/2: 183-200.

Cartoline della Grande guerra

Riva, G. 2014. *Nativi digitali*. *Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.

Roncaglia, G. 2018. L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale. Roma-Bari: Laterza.

Sangiovanni, A. 2012. Le parole e le figure. Storia dei media in Italia dall'età liberale alla seconda guerra mondiale. Roma: Donzelli.

Ventrone, A. 2003. *La seduzione totalitaria. Guerra, modernità, violenza politica* (1914-1918). Roma: Donzelli.

Wehler, H.-U. 2002. *Nazionalismo. Storia, forme, conseguenze*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sitografia

```
http://14-18.ch/
http://digitale.bnc.roma.sbn.it/grafica
http://digiteca.bsmc.it/
http://www.14-18.it/
http://www.clio92.it/
http://www.historialudens.it/
http://www.novecento.org/
https://rlp.museum-digital.de/index
https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/
https://www.europeana.eu/portal/it/collections/world-war-I
https://www.museum-digital.de/nat/index
```

La ricerca didattica e la formazione dei docenti in Europa

Le vicende della Didattica della Storia in Italia Luigi Cajani

Nel contesto storiografico europeo e nordamericano l'Italia presenta un grande ritardo per quanto riguarda la Didattica della Storia: mancano i centri di ricerca, le strutture universitarie, i dottorati, le riviste, i libri e le collane specializzate, che invece si trovano in gran numero altrove¹. È un ritardo sorprendente se messo a confronto con i risultati ottenuti in altri settori dalla ricerca storica italiana. Non che sia mancato l'interesse da parte del mondo della scuola e anche da parte di alcuni storici, anzi, c'è stato, a più riprese, un fiorire di iniziative e di pubblicazioni, ma questo interesse non si è mai consolidato in un impegno dell'università.

Questa situazione venne efficacemente descritta da Giulio Guderzo nel 1985 a Stoccarda, nel corso di una sessione del XVI congresso dell'International Committee of Historical Sciences dedicata all'insegnamento della storia:

¹ Per un quadro della Didattica della Storia in quasi tutti gli Stati europei si veda: Erdmann, E., Hasberg, W. (a cura di). Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2011. Per gli USA si veda il dossier The State of the Profession. The History Teacher, 31/2 (Feb. 1998): 221-263, con articoli che illustrano le varie strutture accademiche che si occupano di Didattica della Storia, nonché, per degli aggiornamenti: Olwell, R.B. James Conant's Uncompleted Revolution: Methods Faculty and the Historical Profession, 1978-2004. The History Teacher, 39/1 (Nov. 2005): 33-41; e Warren, W.J., Cantu, D.A. (a cura di). History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation. Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2008. Per il Canada: Clark, P. (a cura di). New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada. Vancouver: University of British Columbia Press, 2011.

Luigi Cajani

Potremmo [...] per l'Italia dir subito che, nella formazione dei professori di storia, la parte didattica sostanzialmente, o quasi, non esiste².

In effetti, nessuna cattedra di Didattica della Storia era attiva nelle 33 facoltà di Lettere che egli aveva interpellato (una cattedra era stata attiva a Trieste, dal 1981 al 1984, una era attiva a Bologna, ma nella facoltà di Magistero, quindi per i maestri di scuola elementare, e un'altra era a concorso a Roma, ma a Scienze politiche)³. Le facoltà di Lettere, concludeva Guderzo, avevano come obiettivo la ricerca e non la preparazione all'insegnamento, anche se poi era proprio l'insegnamento uno degli sbocchi professionali più frequenti per gli studenti.

Questo ritardo della Didattica della Storia va inquadrato nel più generale ritardo della didattica delle discipline umanistiche in Italia, la cui causa fondamentale va ricercata nel duraturo influsso del pensiero pedagogico dell'idealismo italiano, e in particolare di Giovanni Gentile, secondo il quale la conoscenza dei contenuti di una disciplina porta automaticamente alla capacità di insegnarla, e pertanto ogni tecnica didattica è inutile:

Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola; se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è [...] un atto assoluto senza precedenti e senza seguenti; un atto, in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere⁴.

Significativamente, questa impostazione risparmiò il campo scientifico. La didattica della matematica ha anzi in Italia una lunga tradizione, che risale all'inizio del '900 grazie all'impegno di Guido Castelnuovo, il quale poi nell'anno accademico 1923-1924 introdusse all'Università di Roma il corso di Matematiche complementari rivol-

² Guderzo, G. La formazione degli insegnanti di storia in Italia. Critica Storica, XXII/2-3 (1985): 222-235, qui 222.

³ Ivi, 230.

⁴ Gentile, G. *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, *Pedagogia generale*. Bari: Gius. Laterza & Figli, 1923 (I ed. 1912): 114.

to ai futuri insegnanti⁵. Il definitivo consolidamento accademico si ebbe con l'anno accademico 1961-1962, quando un decreto ministeriale istituì gli indirizzi didattici dei corsi di laurea in matematica e fisica⁶. Per quanto riguarda la geografia, già nel 1955 venne fondata l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia⁷, con un forte radicamento accademico.

Per quanto riguarda invece le discipline umanistiche qualcosa ha cominciato a muoversi solo molto più tardi, dopo che la legge di riforma del 19908 ebbe finalmente affidato alle università la formazione degli insegnanti di scuola secondaria, attraverso apposite scuole di specializzazione post lauream. Fino ad allora invece si accedeva alla cattedra nella scuola attraverso un concorso che valutava soltanto le conoscenze disciplinari, senza nessun aspetto didattico. La Società Filosofica Italiana creò così una commissione didattica, durante la presidenza di Gabriele Giannantoni (1992-1995), e nel 1996 venne costituita l'Associazione degli Italianisti, con una sezione didattica. Invece gli storici, allora rappresentati dalla Giunta centrale per gli studi storici, non mostrarono alcun interesse per la didattica. Questa legge ebbe anche l'effetto di far nascere qua e là nelle università italiane alcuni insegnamenti di didattiche disciplinari. Nel decreto del 1994 che istituiva i settori scientifico-disciplinari9 si trova l'elenco delle denominazioni di tutti gli insegnamenti allora attivi nell'università, e fra questi figurano didattiche delle varie materie scolastiche, fra cui anche "Didattica della Storia" e "Metodologia e Didattica della Storia". Mancano dati sul numero e sulla localizzazione di questi due

Menghini, M. Guido Castelnuovo e l'insegnamento della matematica. Rendiconti di Matematica, VII/ 37 (2016): 185-197.

⁶ Decreto del Presidente della Repubblica 26 luglio 1960, n. 1692: Modificazioni all'ordinamento didattico vigente per gli studi dei corsi di laurea in Fisica, in Scienze matematiche ed in Matematica e fisica. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 15 del 18 gennaio 1961.

⁷ Staluppi, G.A. 50 anni tra ricerca e didattica. Materiali per una storia dell' Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (1954-2004). Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia, 2 (2004): 5-106.

⁸ Legge 19 novembre 1990, n. 341: Riforma degli ordinamenti didattici universitari. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 274 del 23 novembre 1990.

⁹ Decreto del Presidente della Repubblica 12 aprile 1994: Individuazione dei settori scientifico-disciplinari degli insegnamenti universitari, ai sensi dell'art. 14 della legge 19 novembre 1990, n. 341. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 184 dell'8 agosto 1994, Supplemento Ordinario n. 112.

Luigi Cajani

insegnamenti, ma sulla base delle osservazioni fatte da me e da altri colleghi si può affermare che si trattò di pochi e in genere effimeri casi, con l'eccezione di quelli tenuti da Antonio Brusa a Bari e da Ivo Mattozzi a Bologna¹⁰. Quando dunque la formazione iniziale degli insegnanti venne finalmente avviata nell'anno accademico 1999-2000 con l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS)¹¹, ben pochi erano i docenti esperti di Didattica della Storia, e inevitabilmente quasi tutti i corsi furono semplicemente «fotocopie [...] dei corsi tradizionali universitari»¹², in cui era del tutto assente l'aspetto didattico, con pochissime ancorché notevoli eccezioni¹³. Le SSIS vennero ben presto chiuse, nel 2008-2009, e da allora la formazione degli insegnanti è entrata in una fase di confusione, con momenti di vuoto intervallati da due corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e uno di Percorsi Abilitanti Speciali (PAS)¹⁴, e con vari progetti ministeriali, che non si sono ancora concretizzati. Certamente l'istituzionalizzazione così tardiva della formazione degli insegnanti in Italia, ancora una volta in ritardo rispetto al resto dell'Europa¹⁵, nonché le sue stentate vicende, hanno avuto un ruolo fondamentale nella mancanza di un radicamento universitario della Didattica della Storia. Comunque, in questa fase, qualcosa ha comin-

¹⁰ Dal lungo elenco delle loro pubblicazioni ne menziono solo due: Brusa, A. Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media. Roma: Editori Riuniti, 1986; Mattozzi, I., con contributi di Guanci, E., Lazzarin, M.G., Perillo, E., Rabitti, M.T. La cultura storica. Un modello di costruzione. Faenza: Faenza Editrice, 1990. Mattozzi ha anche fondato l'associazione Clio '92, tuttora attiva.

¹¹ Luzzatto, G. Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti. Seconda edizione aggiornata. Roma: Carocci, 2001.

¹² Greco, G., Zannini, A. La didattica della storia e l'esperienza delle Ssis. Mundus, 3-4 (2009): 64-68, qui 66.

¹³ Brusa, A. 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. Milano: Unicopli, 2008: 29-68.

¹⁴ Cappa, C., Niceforo, O., Palomba, D. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia. Revista Española de Educación Comparada, 22 (2013): 139-163.

¹⁵ La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale - Istruzione secondaria inferiore generale. Bruxelles: Eurydice, 2002; Ecker, A. The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study". Creative Education, 9 (2018): 1565-1610.

ciato a muoversi anche fra gli storici: ad esempio la Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM), fondata nel 2003, ha creato una commissione didattica e ha organizzato a Manfredonia nel 2009 un piccolo convegno sulla didattica¹⁶, cui sono seguite iniziative che hanno coinvolto anche le altre società degli storici¹⁷. E sono anche stati pubblicati i primi manuali di Didattica della Storia¹⁸.

Al di fuori dell'università, peraltro, l'interesse per la Didattica della Storia è stato vivo nel mondo della scuola, e si è sviluppato all'interno di associazioni professionali di insegnanti come il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)¹⁹, il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI), e la Federazione Nazionale degli Insegnanti di Scuola Media (FNISM), nonché il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LANDIS), fondato nel 1983 all'interno dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (INSMLI, dal 2017 Istituto nazionale "Ferruccio Parri")²⁰. Il Ministero della Pubblica Istruzione, dal canto suo, ha organizzato molte e diverse iniziative di aggiornamento in Didattica della Storia, per lo più tramite una sua struttura apposita, gli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE), a cui hanno partecipato anche esperti di queste associazioni. Mancano

¹⁶ Gli atti sono stati pubblicati sulla rivista Mundus, 3-4 (2009): 62-91.

¹⁷ Roma, 20 febbraio 2015: L'insegnamento della Storia e la scuola di domani: ripensare il curriculum, ridefinire gli obiettivi; Roma, 27 gennaio 2017: Insegnare la storia ai "Millennials".

¹⁸ Panciera, W., Zannini, A. Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti. Firenze: Le Monnier Università, 2006; Greco, G., Mirizio, A. Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la storia nella Scuola Secondaria. Novara: UTET Università, 2008; Bernardi, P., Monducci, F. (a cura di). Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico. Novara: UTET Università, 2012².

¹⁹ Falteri, P., Lazzarin, G. (a cura di). Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MCE. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1986.

²⁰ Sull'attività del LANDIS si vedano Delmonaco, A. Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insmli e nel Landis. Italia contemporanea, 219 (giugno 2000): 322-327; Marescalchi, M.L. Il Landis - Laboratorio nazionale per la didattica della storia. Mundus, 3-4 (2009): 248-251. In particolare, sull'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Alessandria, si veda Ziruolo, L. Per una storia della didattica della storia: la nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMLI e i primi dieci anni della Sezione ISRAL. Quaderno di storia contemporanea, 60 (2016): 151-160.

Luigi Cajani

ricerche sistematiche sugli effetti di queste iniziative ministeriali sulle pratiche didattiche, ma molti indizi fanno ritenere che non siano stati rilevanti²¹.

Non è poi mancato l'impegno più o meno intenso e continuativo di alcuni storici, pochi naturalmente nel panorama generale. Oltre ai già ricordati Brusa e Mattozzi, vanno menzionati Scipione Guarracino²² e Giuseppe Ricuperati, che ha sondato in particolare i rapporti fra la didattica e la storiografia²³. Inoltre, va segnalato il dibattito sui contenuti dell'insegnamento della storia che si svolse sulla rivista *Quaderni Storici* fra il 1979 e il 1981 e coinvolse alcuni storici, fra cui Giuseppe Sergi e Franco Pitocco. A lanciarlo fu Edoardo Grendi con un provocatorio intervento nel quale accusava i manuali di storia di essere improntati a un senso comune storiografico di stampo storicistico, fatto di una serie di semplificazioni e di luoghi comuni ormai superati dalla ricerca storica e per di più lontano dagli interessi reali degli studenti, per i quali erano rilevanti invece le dimensioni della storia legate alla loro esperienza personale. Una provocazione insie-

²¹ Una ricerca condotta fra il 1999 e il 2002, che ha coinvolto un campione nazionale di 473 insegnanti di storia della scuola di base e della scuola secondaria, ha mostrato che il 94% di loro aveva frequentato uno o più corsi di aggiornamento, ma solo il 16,2% faceva ricorso al laboratorio (Stefanizzi, S. Dalla ricerca quantitativa all'indagine campionaria. In Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia. Testimoni di Storia. La ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea. Roma: Istituto Statale di Istruzione Secondaria "Vittoria Colonna", 2004, 85-100). Una ricerca condotta nel 1989 dall'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Alessandria su un campione di 558 insegnanti di storia di scuola secondaria di quella provincia (pari al 77,5% del totale) ha concluso che «la sperimentazione di nuove strade (in direzione della didattica della ricerca, di cui molto si è parlato negli ultimi anni) non coinvolgerebbe più del 15 o 20% del totale degli insegnanti» (Rinaldi, G., Ziruolo, L., a cura di. La Storia a scuola. Due ricerche. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2000, 96).

²² Fra i scuoi scritti: Guarracino, S., Ragazzini, D. Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi. Milano: Feltrinelli, 1980; Guarracino, S. Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore. Roma: Editori Riuniti, 1986; Guarracino, S. La realtà del passato. Saggi sull'insegnamento della storia. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1987.

²³ Fra i suoi scritti: Ricuperati, G. Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1989; Ricuperati, G. Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia. Roma-Bari: Editori Laterza, 2005.

me storiografica e didattica, tanto più sentita in un periodo in cui si contestava l'uso del manuale di storia in quanto strumento autoritario e si proponeva al suo posto una didattica basata sulla ricerca²⁴.

Nel corso di quella che fu certamente la stagione più vivace per la Didattica della Storia in Italia un ruolo importante lo giocò una casa editrice del settore, le Edizioni scolastiche Bruno Mondadori di Milano, che raccolse un gruppo di esperti intorno a un progetto di manuali di storia didatticamente innovativi, con ampio spazio al laboratorio, che cominciarono ad uscire agli inizi degli anni '8025. A sostegno di questa operazione editoriale la casa editrice organizzò un interessante insieme di iniziative: una rivista, I Viaggi di Erodoto, pubblicata fra il 1987 e il 2001; una collana specializzata, Laboratorio, che pubblicò poco più di una decina di volumi, fra i quali un fondamentale studio di Gianni Di Pietro sui programmi di storia italiani²⁶; e infine un serie di seminari di formazione per gli insegnanti e due convegni nazionali di grande impatto pubblico²⁷. Tutta questa complessa operazione fu di fatto una forma di supplenza rispetto all'assenza dell'università, ma terminò dopo una ventina d'anni con il cambiare della politica commerciale della casa editrice.

²⁴ Mattozzi, I. Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria. Italia contemporanea, 131 (aprile-giugno 1978): 63-79; Costantini, C., Gibelli, A. Ma la colpa è tutta del manuale? Italia contemporanea, 132 (luglio-settembre 1978), 88-92.

²⁵ Il progetto venne elaborato da Alberto De Bernardi, Scipione Guarracino e Roberto Maragliano. Fra i numerosi manuali per la scuola media: Storia, volumi 1, 2, 3, 1982; Nuova storia, volumi 1, 2, 3, 1987; Brusa, A., Bresil, L. Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio, volumi 1, 2, 3, 1994-1996. Per le scuole secondarie superiori: Guarracino, S. Storia dell'età medievale, 1982; Guarracino, S. Storia dell'età moderna, 1982; Ortoleva, P., Revelli, M. Storia dell'età contemporanea, 1982; De Bernardi A., Guarracino S. L'operazione storica: 1. Il Medioevo, 2. L'età moderna, 3. L'età contemporanea: 1. l'Ottocento, 2. il Novecento, 1986-1987.

²⁶ Di Pietro, G. Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1991.

²⁷ Il primo convegno si tenne a Riva del Garda dall'11 al 13 novembre 1993 sul tema "Novecento. Teoria e storia del XX secolo", e gli atti sono stati pubblicati nella rivista *I Viaggi di Erodoto*, 22 (gennaio-aprile 1994). Il secondo si tenne a Rimini dal 22 al 24 novembre 2001 sul tema "Mappe del Novecento", e gli atti sono stati pubblicati sempre sulla stessa rivista, in un numero speciale come supplemento al volume 43/44 (ottobre 2000-marzo 2001).

Luigi Cajani

Per quanto riguarda le riviste, nel 2008 ne apparve un'altra, *Mundus*, diretta da Antonio Brusa, da Alessandro Cavalli e da me, pubblicata dall'editore Palumbo di Palermo, per affiancare un nuovo progetto di manuali di storia. La nascita di questa rivista venne accompagnata dall'editore con un convegno internazionale sul tema "Mediterraneo: un mare in mezzo al mondo", tenuto a Palermo dal 6 all'8 marzo 2008. Ma si è trattato di un'esperienza breve, chiusa nel 2014, anche questa volta per ragioni commerciali. Attualmente, quindi, non esiste in Italia nessuna rivista cartacea di Didattica della Storia. L'unica rivista esistente è online: si tratta di novecento. org, pubblicata dall'INSMLI a partire dal 2013, e diretta da Antonio Brusa fino al 2018.

In questi anni alcuni di coloro che nella scuola o nell'università si occupavano di Didattica della Storia sono stati chiamati dal Ministero a partecipare alla stesura dei nuovi programmi, che quindi in vario modo sono stati influenzati dai dibattiti del momento. Ad esempio, il programma di storia della scuola media del 1979 si soffermava su finalità, obiettivi e indicazioni metodologiche di carattere laboratoriale²⁸. Ampio spazio alla metodologia si trova anche nei programmi Brocca per le superiori, pubblicati fra il 1991 e il 1992²⁹, e nei programmi per gli istituti professionali del 1997³⁰. Oltre che nella metodologia, innovazioni sono state introdotte anche nei contenuti, dando origine a forti controversie, che non sono certo un'eccezione italiana, giacché nell'insegnamento scolastico i programmi di storia sono ovunque l'e-

²⁸ Ministero della Pubblica Istruzione. Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979: Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 50 del 20 febbraio 1979, Supplemento Ordinario. Sulla teoria e pratica del laboratorio si veda Lamberti, R. Per un laboratorio di storia. Italia contemporanea, 132 (luglio-settembre 1978): 75-88.

²⁹ Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 56 (1991); e Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca, tomi I e II. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59/60* e 59/60** (1992).

³⁰ Ministero della Pubblica Istruzione. Decreto Ministeriale 31 gennaio 1997: Revisione dei programmi di storia per il triennio dei corsi di qualifica e per il biennio dei corsi post qualifica, e del programma di italiano per il terzo anno dei corsi di qualifica dell'istruzione professionale. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 36 del 13 febbraio 1997, Supplemento Ordinario n. 31.

lemento più sensibile in termini culturali e sociali. Fra la fine degli anni '90 e l'inizio del nuovo secolo ci furono in particolare due vivaci polemiche legate a ministri di centro-sinistra, che coinvolsero sia gli storici che i politici e l'opinione pubblica. La prima polemica avvenne quando nel 1996 il ministro Luigi Berlinguer ampliò lo spazio dedicato all'insegnamento del Novecento, suscitando da parte di intellettuali di destra l'accusa di voler in tal modo indottrinare gli studenti con un'impostazione storiografica di sinistra. La seconda sotto il suo successore Tullio De Mauro, promotore nel 2001 di una riforma generale della scuola, dove per la storia si prevedeva di rimpiazzare la tradizionale impostazione eurocentrica con una mondiale, in accordo con l'evoluzione della storiografia internazionale, ma che fu condannata da molti storici, questa volta sia di destra che di sinistra, come lesiva della formazione di una coscienza storica italiana ed europea³¹. La riforma De Mauro rimase lettera morta, ed è stata seguita da una serie di riforme della scuola, che hanno trovato un punto di arrivo solo nel 2012³², e che sono state fortemente condizionate dall'alternarsi al governo di coalizioni di centro-destra e di centro-sinistra anche per quanto riguarda l'insegnamento della storia.

Pur estremamente sintetica, questa panoramica mostra che non poco è stato fatto in Italia nel campo della Didattica della Storia. Ne sono stati toccati i principali aspetti teorici e pratici: i fondamenti storiografici, il rapporto con l'educazione civica, il rapporto con la politica, le teorie dell'apprendimento, l'analisi dei programmi e dei manuali, la progettazione di laboratori e di giochi didattici, l'uso degli strumenti informatici, e la formazione della coscienza storica degli studenti³³. Ma tutto ciò è stato fatto in maniera discontinua, parziale e disordinata, per la mancanza di un interesse e di un impegno isti-

³¹ Su entrambe le vicende si veda Cajani, L. La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della Commissione De Mauro. In Brusa, A., Cajani, L. (a cura di). La storia è di tutti. Roma: Carocci, 2008, 248-285.

³² Cajani, L. I recenti programmi di storia per la scuola italiana. Laboratorio dell'ISPF, 11 (2014): 2-25.

³³ Insieme con Emilio Lastrucci ho curato il campione italiano della maggiore ricerca internazionale in quest'ultimo settore, i cui risultati sono pubblicati in Angvik, M., von Borries, B. (eds.). Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents, voll. A e B. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 1997.

Luigi Cajani

tuzionale da parte dell'università prima di tutto, ma anche da parte del Ministero. Nessuna ricerca ha avuto un seguito sistematico, sicché tutto questo piccolo patrimonio di riflessioni e di ricerche invece di consolidarsi e svilupparsi è andato ripetutamente disperso, non ha costituito un settore della storiografia e ha inciso poco sul mondo della scuola. L'esempio di altri Stati, ma anche semplicemente il buon senso, portano a concludere che per uscire da questo stato di minorità è necessaria la creazione di strutture permanenti di ricerca, che assicurino continuità e scambi internazionali e che formino un adeguato numero di esperti che possano poi operare in un serio programma ministeriale di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

The relevance of History to students: How to improve it?*

ARIE WILSCHUT

1. Introduction.

In documents describing standards for history teaching in Western countries, connecting the past to the present and the future is frequently being regarded as a means to prepare students for their future role as citizens in society (ACARA 2015; DFE 2013; NCHS 1996; SLO 2016; Seixas & Morton 2013; VGD 2006). As a rule, history's contributions to citizenship are expressed in terms of general goals of history teaching expounded in the preambles of these curriculum documents. In most of the more specific content descriptions, however, systematic elaborations of meaningful links between the past, the present and the future are largely absent. Content standards focus almost entirely on understanding the past and learning historical thinking skills as aims in themselves. This is reinforced by high-stakes tests emphasizing the acquisition of factual knowledge described in the standards (Saye & SSIRC 2013; Stern 2010). There is, therefore, a discrepancy between general goals explicating the value of history beyond school and specific learning objectives focusing on "value-within-content", i.e., the value of certain content knowledge in view of mastering more content knowledge (Francis 2014). Apparently, developers of history curricula assume that studying the past yields insights into the present and the future as a matter of course, and they take knowledge transfer beyond school for granted without any explicit learning activities directed at achieving this aim.

^{*}The first two sections of this article are quoted from: van Straaten et al. 2018: 102-111.

Table 1 was added from Wilschut 2013.

Research suggests that such expectations may not be justified. According to Haeberli (2005), students may develop either an "intimate" or an "external" relationship with history. Students of the "intimate" type enjoy history and consider it useful in view of their understanding of the world and of their own lives, while students of the "external" type have a much more negative attitude and hardly see the benefits of studying the past. The latter type is probably much more numerous among secondary school students than the first, as indeed appeared to be the case in Haeberli's (2005) study. Research has shown that 14-year-old students in countries like Germany, Denmark and the Netherlands tend to think that history is «dead and gone and has nothing to do with my present life» (Angvik & von Borries 1997, B26). Dutch secondary students find history significantly less useful than English language, economics and mathematics (Wilschut 2013; see Table 1). Several studies indicate that students in England and North America have limited views on the purposes and benefits of history and struggle to explain the point of studying the past (Barton & Levstik 2011; Biddulph & Adey 2003; Foster, Ashby & Lee 2008; Harris & Reynolds 2014; Haydn & Harris 2010; VanSledright 1997; Zhao & Hoge 2005). All of this implies that there are ample reasons for an active attitude among teachers to promote the relevance of history by means of linking the past to the present and the future.

Table 1. Comparative research into the perception of school subjects

Subject	Not difficult	Interesting	Useful	Enjoyable
Geography	3.7	2.4	2.9	2.7
Economics	3.5	2.7	3.9	3.1
History	3.7	2.8	2.8	3.3
Social studies	3.8	2.4	3.2	2.9
English language	3.8	3.1	4.1	3.5
Mathematics	3.7	2.7	3.7	3.1

Research among more than 500 7th and 10th grade students of ten secondary schools in the Netherlands. Mean values on five point scales, implying that 3.0 is the break-even point. Each subscale tested by 8 items, a total of 32 items, out of which 16 negatively and 16 positively formulated. Source: Wilschut 2013, 39.

2. Relevance of history.

We define relevance of history as «allowing students to recognize and experience what history has to do with themselves, with today's society and their general understanding of human existence» (Wilschut, van Straaten & van Riessen 2013, 36). This description stems from three types of theoretical sources: (1) educational philosophy on meaningful education, (2) constructivist educational theory on meaningful learning, and (3) historical philosophy on historical consciousness and historical thinking in relation to the temporal dimension of human existence.

2.1. Educational philosophy.

The first category of literature yields overall goals for meaningful education, including history education (e.g., Biesta 2010; Pring 2005; Winch 2006). Three main functions of education are commonly distinguished: qualification, socialization and subjectification.

Qualification entails that education should prepare students to accomplish something later on in their lives, e.g. exercising a profession or participating in political life. History can play a role in qualifying students, because it may enhance their political literacy, for example by means of studying the origins of political ideas or by means of acquiring the requisite vocabulary for understanding political phenomena and processes; mastering historical thinking skills may also enhance students' ability to develop and substantiate opinions with fact-based arguments and qualify them to participate in political and social discourses (Barton & Levstik 2004; Davis 2009; Jordanova 2006).

Socialization implies that students are initiated into societal structures whose traditions, rules, values and norms they have to become familiar with in order to function as citizens. History obviously has an eminently socializing effect. It provides narratives for nation-building and collective-memories approaches which can be powerful tools for cultural acclimation of young people, in particular the younger generations of newcomers (VanSledright 2008; Wertsch 2002). It teaches students where institutions, traditions and dominant ways of thinking originate from and why it may be

worthwhile to uphold or rather to contest them. Students learn how society has developed historically, how to grasp processes of change and continuity in past and present societies, how society operates and what is needed for successful civic participation and action (Gies 2004; Stearns 2000; Stricker 1992). History sheds light on the origins and development of human culture over long spans of time. Historiography implies reproducing "culture" which is thus transferred to future generations. The activities of critically analyzing primary sources and shaping plausible images of the past also socialize students into the rules and standards that apply in the academic world (Wineburg 1991).

Subjectification means that students develop their own identities based on values, ideals and beliefs which make them unique persons vis-à-vis the communities to which they belong (family, ethnic group, religious community, etc.). Learning about the history of these and other communities enables students to reflect on the traditions, customs and beliefs that have shaped their personality, or to which they might wish to oppose. Students also have personal experiences, which are usually remembered as an ongoing story shaping a person into an individual. Temporal continuity "identifies" a person: without a past, without memorized experiences, developing a personal identity is inconceivable (Ishige 2005). Finally, through the study of history students encounter all sorts of people with whom they have to "communicate" in order to make sense of the past; studying the lives of others may result in a better understanding of oneself (Southgate 2013; Wineburg 2010).

2.2. Constructivist learning theory.

Constructivist learning theory dissuades rote learning and focuses on active construction of knowledge and knowledge transfer to extracurricular contexts (Narayan, Rodriguez, Araujo, Shaqlaih & Moss 2013). Meaningful learning is nurtured if students are emotionally engaged and relate new information to prior knowledge, personal needs, interests and goals (Novak 2002). Linking subject matter to students' needs increases its relevance and may also positively influence students' motivation (Frymier & Shulman 1995; Muddiman & Frymier 2009; Pintrich 2003). "Authentic pedagogy" propagates in-

quiry-based instruction on disciplinary ideas and emphasizes learning outcomes beyond successful performing in school (Newmann 1996; Saye & SSIRC 2013). Inquiry-based instruction may also meet one of the "basic needs in education" related to motivation, viz. the need for autonomy to decide on learning objectives and learning activities (Ryan & Deci 2000).

These constructivist learning principles are consistent with empirical research in the field of history education. For example, organizing the history curriculum around inquiry into enduring societal issues promotes student engagement and creates more opportunities for meaning making than a curriculum mainly focusing on learning facts and dates (Barton & Levstik 2011; Saye & SSIRC 2013). History becomes meaningful to students if the past is connected to the present and if students feel emotionally involved, for instance by examples of inhumane or heroic behavior of people in the past (Barton 2008). Real life issues may lead to effective construction of new knowledge if incidents and events in history are interpreted in the context of general conceptual frameworks, which facilitate relating new to already existing knowledge (Jadallah 2000).

2.3. Historical philosophy.

Historical philosophy on historical consciousness and historical thinking in relation to the temporal dimension of human existence emphasizes that history is about mankind in other times: very different from today, but also similar because people have always shared fundamental aspects of being human. Collingwood's (1973) philosophy of history is principally based on the idea that time gaps can be overcome by "re-thinking" thoughts of historical agents, which is only possible because people in past and present share the essences of being human.

Dressel (1996) distinguishes eleven basic human experiences: space and time, religion, family, food, dealing with nature, the human body, sexuality, labor, conflicts, gender and encounters with strangers. The tension between the familiar and the unfamiliar in issues such as these defines one of the essential functions of the study of history; «[...] the strangeness of the past offers the possibility of surprise and amazement, of encountering people, places, and times

that spur us to reconsider how we see ourselves as human beings» (Wineburg 2010, 83).

Another fundamental aspect of history is the awareness of existing in time: people need to relate to a past and a future, because, endowed with memories and expectations, they cannot think otherwise than in terms of past, present and future (Friedman 2005; Kahneman 2011; Karlsson 2011; Rüsen 2004). The past permeates the present in the form of various narratives to which people must learn to relate. According to Rüsen (2005), relationships with these narratives exist in different modes, such as taking the past as an example to follow literally or dealing with the past critically by seeing the present in contrast with the past. The most developed of Rüsen's (2005) modes is, what he calls, "genetic historical consciousness", implying that one is fully aware of the fact that the past is always viewed from a contemporary perspective and that processes of change are inherent in human existence, including one's own variability over time.

2.4. Three objectives of relevant history teaching.

The three theoretical sources offer various angles to approaching the concept of relevance of history. What they have in common is the importance of constructing and using narratives that may create meaning in societal and educational contexts. Historical philosophy shows how people construct narratives that can give meaning to human existence, educational philosophy shows how these narratives are to be connected to the development of personal and societal identities, and constructivist learning theory shows how meaningful knowledge can originate from personal experiences, real life issues and focusing on generic concepts rather than specific facts and dates. Based on these insights, we distinguish three objectives of relevant history teaching (van Straaten, Wilschut & Oostdam 2016):

- Building a personal identity: seeing oneself as an individual with a personal past and developing one's own values, opinions and ideals vis-à-vis those of the historically shaped communities to which one belongs (subjectification).
- Becoming a citizen: understanding the origins of social institutions, traditions, values and norms and enhancing political

The relevance of History to students: How to improve it?

- literacy in order to function as a citizen in society (qualification and socialization).
- Understanding the human condition: becoming aware of one's own historicity and supplementing one's experiences with past approaches to human issues.

3. Putting relevant history teaching into practice.

The three objectives mentioned above may be put into practice in history teaching along the following lines. From the point of view of educational philosophy relevant history teaching focuses on teaching of history that helps students

- to qualify as professionals and as citizens of democratic societies;
- to become members of society, by means of knowing its culture, its traditions and its values;
- to know and develop themselves as unique individuals.

From the point of view of constructivist learning theory, relevant history teaching should enable students to

- apply and use previously acquired knowledge; this implies teaching general concepts instead of specific facts and teaching how to make comparisons between different situations in the past and in the present;
- use their own experiences: connect history to the world outside school, the world today.

From the point of view of historical theory relevant history teaching concentrates on the use of history to help creating conscious narratives about past, present and future *that give meaning to human existence*.

In order to put all of this into practice, three pedagogical strategies may be employed. The first is drawing historical analogies, which implies comparing analogical situations in the past with each other in order to trace similarities and differences. In this way, learning history focuses on learning objectives beyond the facts and searches

for meaningful insights that may be derived from knowledge about the past. The second is trying to connect the past to the present and the future, for example by challenging students to make predictions about what might happen next, based on their knowledge of what happened before. This makes students reflect on the use of historical knowledge to understand the world of today and tomorrow and to think about processes of change that influence these worlds. The third is focusing on «enduring human issues» or «essential questions» (McTighe & Wiggins 2013). These are questions that are relevant to any human being, such as: how can we cope with international conflicts (war and peace), how do we deal with inequality and poverty, or how have humans in time provided food, shelter and energy?

3.1. Historical analogies.

Comparing two or more situations in the past is intellectually challenging for students, because it makes them think beyond the facts. In order to make meaningful comparisons, they must be able to discern categories or criteria for comparison. This implies that they must be able to deal with abstract concepts and analyze situations with the help of conceptual frameworks. For example: if students compare a number of situations of refugees in the past, they should be able to analyze these using concepts like "cultural differences", "economic push and pull factors", "religious (in)tolerance", "political oppression", "persecution", and the like. In this way they can not only discern differences and commonalities, but also think more deeply about the phenomenon of refugees which might lead to more distanced and critical attitudes towards all too easily expressed opinions about this matter.

An example of this strategy might be challenging students to compare two situations in which there has been a certain degree of unity within Europe, viz. the time of the Roman Empire and the time of the European Union. The Empire and the Union might be compared from several points of view, e.g. the political and military situation, the economic situation, or cultural aspects like cities and languages. One aspect the Empire and the Union share is the pressure from immigrants from outside. In this context, the question might be asked: *Did the Roman Empire collapse because of the pressure of immigrants, or did the Empire flourish through the influx of new people? Or both? And what does this imply*

for the situation of the European Union today? In this context, students could study the Roman situation regarding the aspects of

- granting citizenship;
- the use of "allies" (socii) for border defense;
- the Greek influence affecting Roman identity.

In view of the first aspect, they might conclude that granting citizenship was to a certain extent necessary, because the number of citizens of Rome was simply too small to control an empire; they might study examples of successful integration, such as emperors like Hadrian whose family originated from Spain. They might also conclude that the Constitutio Antoniniana of Caracalla (212 AD) did not per se result in an ideal situation, because it also marked the beginning of a troubled third century. With respect to the role of allies on the border, there are successful and less successful examples, and the case might be made that the strong position of a number of Germanic tribes (like the Franks) in the later Roman Empire also created a basis for their taking control of the western Empire in the fifth century. The study of the famous quote by Horace that «captive Greece captured her rude conqueror» and complaints by several Romans about the excessive Greek influence in Roman culture and society, as well as study of the numerous philhellenes among the Romans, may lead to reflections about cultural influence and cultural domination. As a conclusion of a project like this, students might be confronted with questions like: How does this knowledge affect your views on the European Union today? What are important differences? What are parallels? In this way, studying Roman history might appear surprisingly relevant to students who do not by themselves see the point of concentrating on the lives and culture of people from two thousand years ago.

Another example of studying analogies is comparing the outbreak of the First World War in 1914 with the possible outbreak of a Third World War in 1962, when the Cuban Missile Crisis put the world into a situation of anxious suspense for a period of two weeks. For reasons of space, we shall not describe this example as extensively as the one about the Roman Empire. Aspects which might be drawn into the comparison of 1914 and 1962 are: the roles of political leaders (emperors like Wilhelm II and Nicholas II versus Kennedy and Khrushchev), the roles of alliances (Triple Entente and Quadruple Alliance versus NATO

and Warsaw Pact), the roles of mentalities (thoughts about war and peace and ideas about the realities of war in 1914 and in 1962), and the role of international peace initiatives (The Hague Conferences and the UN Security Council). All of this could result in discussing questions like: Could the result in 1914 or 1962 have been different? Was a third world war imaginable and what would have been the consequence? Is a third world war still imaginable? This treatment of the subject matter may produce useful insights and reflections about international politics in general, also in view of the present global political situation.

3.2. Past, present and future scenario's.

By ending the last example in the previous section with the question whether a future third world war would still be imaginable, we already turned our attention to future scenario's. Acknowledging the fact that history cannot really be used to predict the future, it is also true that experience from the past is the only source humans can employ to have some idea about what the world might be heading for. This in itself is an insight worth pursuing, because many students naively think would rather deal with the future than with the past, not realizing that there is no other way to deal with the future than studying the past.

An example of inducing students to think about future scenario's might be confronting them with the question: Given the history of the Soviet Union and the communist countries in eastern Europe, what will be the future of North Korea, China and Cuba? Students may be given the assignment to write a scenario about, e.g., the China's future and devote their essay to the question: what will China look like ten years from now? They would then have to think about parallels and differences: what happened to the Soviet Union in 1990, and what kind of explanations are there for this course of events? Is it likely that something like that would repeat itself in China? Given the fact that many people in China nowadays have a better life than some decades ago, how likely is it that they would want to change their system? What do people want most: freedom and democracy, or economic prosperity? A comparison with the situation in North Korea would also be interesting in this respect, in view of the economic circumstances North Koreans have to cope with.

Another topic which might be interesting for looking at the future in view of the past, is energy transitions. The world faces an important energy transition at the beginning of the twenty-first century, but not for the first time. During the Industrial Revolution, the world switched from renewable energy sources (wind, sun, human and animal muscular power) to non-renewable fuels. The interesting point about this, is that the next transition will have to take the opposite direction: from non-renewable to renewable. This gives rise to questions like: What did the world look like before the energy transition? What influenced the origins of energy transitions in the past? What have been the consequences of the transition of the Industrial Revolution? Will it be possible "to turn back"? Or is it turning back at all? In this way, studying the Industrial Revolution acquires an unexpected relevance for current problems, and students may be challenged to think about the question: *How does knowledge of the past energy transi*tion affect my thoughts about the future?

3.3. Enduring human issues.

The strategy of enduring human issues focuses on experiences shared by all humans in all periods and circumstances, thus giving rise to «essential questions» (McTighe & Wiggins 2013). What exactly McTighe and Wiggins mean by this type of question is not easily caught in a short definition. They talk about «questions that are not answerable with finality in a brief sentence; questions whose aim it is to stimulate thought, to provoke inquiry, and to spark more questions – including thoughtful student questions – not just pat answers». They provide the following characteristics for essential questions which

- are open-ended; that is, they typically will not have a single, final, and correct answer;
- are thought-provoking and intellectually engaging, often sparking discussion and debate;
- call for higher-order thinking, such as analysis, inference, evaluation, prediction; they cannot be effectively answered by recall alone;
- point toward *important*, *transferable ideas* within (and sometimes across) disciplines;

- raise additional questions and spark further inquiry;
- require support and justification, not just an answer;
- *recur* over time; that is, the questions can and should be revisited again and again.

Typical essential questions for history are questions like "Why are there so many wars if almost everyone prefers peace to war?", or "Should governments provide for all necessities of life of their citizens or should their powers and responsibilities be limited (to securing the safety of the country and upholding public order)?".

An example of an enduring human issue that can be studied in history lessons is the issue of paying taxes. In all developed human societies, taxes have always been levied by kings, nobles and governments, giving rise to a lot of debate and turmoil. This phenomenon can be studied from the point of view of the essential questions: Why do people pay taxes? Which factors influence the imposition of taxes and the willingness to pay them? What is a just taxing system? These questions could be studied in a number of different historical contexts, such as:

- Roman ladies, led by Hortensia, refusing to pay taxes for wars conducted by men (42 BC). Hortensia's speech, as it was reported by the historian Appian, speaks volumes: "You have already deprived us of our fathers, our sons, our husbands, and our brothers, whom you accused of having wronged you; if you take away our property also, you reduce us to a condition unbecoming our birth, our manners, our sex [...]. Why should we pay taxes when we have no part in the honours, the commands, the state-craft, for which you contend against each other with such harmful results? "Because this is a time of war", do you say? When have there not been wars, and when have taxes ever been imposed on women, who are exempted by their sex among all mankind?" (Appian, The Civil Wars, IV, 32-33).
- English barons only permit their king to levy taxes on strict conditions, as outlined in the Magna Carta of 1215 AD, which in due time gave rise to the development of the English Parliament.
- American colonists demand their part in government in exchange for their paying taxes, and refuse to pay them without

- proper representation ("no taxation without representation"), thus inducing what was to become the American War of Independence (1775 AD).
- Nineteenth century European governments, after the liberal revolutions of 1830 and 1848, introduce voting rights for representative bodies in their states, but limit these rights almost everywhere by means of a census: the one that pays (more) taxes, will have the right to vote.
- Twentieth century governments after the Second World War increasingly apply "progressive tax tariffs", which means that the higher incomes not only pay more, but also pay a greater share of their income compared to lower incomes, in order to level down all too large differences in income: taxes as a means of enhancing social justice.

Studying these examples can only be done from the point of view of a number of essential questions, like:

- Is there a connection between the amount of taxes one pays and the amount of political power and influence one is entitled to (the one who pays, decides)?
- Can taxes be used to oppress and bully people?
- Do people have the right to refuse to pay taxes if they are not satisfied with the purposes for which the money is being spent?
- Does paying taxes imply a form of solidarity between the richer and poorer citizens?
- To what extent do authorities have the right to interfere with a citizen's right to private property?
- Should the levying of taxes be a means to promote social justice?
- Should governments use the levying of taxes to conduct an economic policy?

Like in the examples of the other strategies to promote relevant history teaching, the strategy of enduring human issues requires a conceptual, comparative approach of history teaching. Rather than studying the precise details of each historical situation, students

should try to reach beyond the facts towards the underlying level of the issues that are really at stake, on the basis of which one situation can be compared with the other and with the present. This will give them the opportunity to see why studying history is important. In the case of the levying of taxes, for example, it will make them think about the principles behind tax policies today and ask questions around present realities which seem to be self-evident, but, on second thoughts, could also be very different from what they actually are.

4. How successful have these strategies proven to be?

In a number of experiments, the strategies described above have been tested among Dutch secondary students. One example is the application of "past, present and future scenario" after studying the Cold War in regular history lessons. Participants were 51 ninth grade students from one secondary school. They were given the assignment to write a future scenario for communist China based on their knowledge of the Cold War and the fall of communism in the Soviet Union in 1990. The participants filled out the so-called Relevance of History Measurement Scale (RHMS), a questionnaire designed to assess the extent to which students deem history relevant from the point of view of their own identity, their role as citizens and for their insight into the human condition, as described in section 2 of this article (van Straaten, Wilschut & Oostdam 2018). They were interviewed in dvads about their experiences with the assignment. Some of their remarks in the interviews were: «When I see that assignment I cannot think: "well, I will write that down in a minute". You have to dive into the subject». «I do think that you learn from it, because you have to think more than with a normal history question. With a question you copy the answer from the book, but for writing a future scenario you really have to study».

In general, they were more positive about the uses of the past than can usually be expected from ninth grade students: «The past teaches the present lessons». «History helps us to make correct decisions». «History shows what the future may be like». These impressions from the interviews were confirmed by the results of the RHMS (see Table 2). An increase in the relevance appraisals was detected for all three categories, the largest increase occurring in the category of "humanity" and the smallest in the category of "identity", which is in line with the general feeling of students that, if history influences society and humankind, the influence on themselves as persons cannot be that great. In all three categories, the appraisal of the relevance of history after the intervention exceeded the break-even point of 2.5.

Table 2. Pre- and post-test results of the RHMS among 51 ninth grade students

S u b - scale	Pre- test (SD) N=51	Post- test (SD) N=51	Mean differ- ence	Т	df	Sig. (two-tailed)
Iden- tity	2 . 3 7 (.64)	2 . 6 2 (.47)	+ 0.186	3.44	50	.001**
Citi- zen- ship	2 . 4 3 (.49)	2 . 6 7 (.53)	+ 0.249	3.78	50	.000**
Hu- man- ity	2 . 5 7 (.53)	2 . 8 4 (.50)	+ 0.272	4.18	50	.000**
Scores on 4-points scales, implying that 2.5 is the break-even point. ** Significant difference, p < 0.005.						

A second experiment was conducted on a large scale among tenth to twelfth grade students of 24 Dutch secondary schools: 460 in an experiment group and 289 in a control group. The experiment groups used the strategy of historical analogies combined with the strategy of "enduring human issues". They studied five examples of refugees in the past, compared with the present refugee problem in the European Union. The five examples were taken from quite diverse episodes in history, like Jewish refugees fleeing towards the Netherlands in the seventeenth century, or Belgian

Arie Wilschut

fugitives at the outbreak of the First World War moving towards the neutral Netherlands, or Cubans on the move towards the United States after the Castro revolution. Also, in this case, the RHMS was used as a pre- and post-test, and interviews were conducted with twenty participants in dyads. An extra measuring instrument was a questionnaire with 19 opinion-statements about the present refugee problem in Europe and the Netherlands, also used as a pre- and post-test to see whether studying history would influence students' opinions about a current problem in the present. The experiment group used a standard framework of conceptual questions to compare the situations of refugees in the past and the present (see Table 3).

The interview results suggested that some students found the comparison between a number of historical situations useful in view of the current problems, for example:

Student 1 (female, 17-year-old): «I found it interesting that there were so many refugees in proportion to the population».

Interviewer: Which example do you think of?

Student 1: «Almost all I think. For example, there were many southern Dutch and Belgians».

Student 2 (male, 18-year-old): «If you look at the 14 million Germans driven out of eastern Europe after the Second World War, there were so many. More than 60 million people lived in Germany, it seems very few, but 14 million is still a lot».

Student 1: «Now there are very few actually, and we make quite a fuss about it».

Others would stress the differences between then and now, like:

Student 1 (female, 17-year-old): «But today it is all very different, also with regard to language, it's just totally different. Take the Jews in the Netherlands, you could still understand them and you did not see a real difference. But now it's just all different. Larger and more spread throughout Europe. It is of course a very big difference, the Belgians and the people of Syria. Culturally and economically. I think that's going to cause more damage».

Student 2 (male, 16-year-old): «Belgium is our neighbor, but Syrians come from very far. They have very different habits, speak a different language, have different values. They also have a different religion. I think that if the refugees would have had the same culture, everyone here would have been more hospitable».

Table 3. Conceptual framework of questions used in the refugee experiment

general	political	economical	sociocultu- ral
Are the numbers of refugees large in relation to the population size of the host country?	Do people flee because of po- litical circum- stances?	Do people flee because of economic circumstanc- es?	Are relationships between refugees and natives affected by religious differences or similarities?
Do the refugees intend to settle permanently?	Do human rights and humanity play a role in receiving refugees?	Are refugees profitable for the host country? Do natives feel economically disadvantaged?	Do differences in behaviors, habits and customs play a role?

Asked about the use of the conceptual framework of questions, students replied:

Student 1 (female, 16-year-old): «I think that comparing the past to the present is good, because I find it more interesting when it is about the present. The ordinary lessons are only about the past and now you make comparisons with the present, which I think is better».

Arie Wilschut

Student 2 (female, 16-year-old): «If I compare things from the past with the present I remember it better, so if I would not have used the conceptual framework, I would know almost nothing».

Student 1: «Yes, that framework helped a lot. Because you can keep the economic, political and social issues apart. It helps, you remember it better, because you go deeper into it, because you look at the political and economic side».

The results of the opinion statements questionnaire showed that the experiment group had changed its opinions to a certain degree on ten out of the nineteen statements, while the comparison group that had not studied the refugees in past and present in the same period of time only changed its opinions on two out of the nineteen statements.

The results of the RHMS showed a slight increase in the appraisals of the relevance of history. The smallness of the increase can be explained partly by the fact that these students, as opposed to the group of 51 reported above, belonged to a higher age category which usually better sees the point of studying history to begin with. This implies that there was less room for improvement in this case. Nonetheless we detected small, but significant improvements in the appraisals of history of the experiment group in two instances: relevance with respect to the identity and relevance with respect to the insight in the human condition. In the control group that filled out the RHMS at the same moments as the experiment group without having studied the refugee problem, there was no significant change in the appraisals of the relevance of history.

We conclude that applying our pedagogical approaches to a more relevant history education can be realized in practice and positively influence students' appraisals of the relevance of history.

Table 4. Results of the RHMS-measurements in the refugee experiment

Subscale	Condition N = 460 / N = 289	Pre-test (SD)	Post-test (SD)	Mean difference	T	df	Sig. (two- tailed)
Identity	Experiment	3.16 (.86)	3.31 (.90)	+ 0.15	5.18	459	.000**
	Control	3.16 (.89)	3.16 (.91)	-	0.05	288	.964
Citizenship	Experiment	3.84 (.88)	3.88 (.89)	+ 0.04	1.20	459	.230
	Control	3.69 (.84)	3.63 (.85)	- 0.06	1.71	288	.243
Humanity	Experiment	4.01 (.76)	4.07 (.79)	+ 0.06	2.19	459	.029*
	Control	3.87 (.85)	3.85 (.80)	- 0.02	0.24	288	.806
Scores on 6-points scales, implying that 3.5 is the break-even point.							

^{**} Significant difference, p<0.005. * Significant difference, p<0.05.

References

- ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority). 2015. Senior secondary curriculum. History 7-10. https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/humanities-and-social-sciences/(Accessed 4 April 2017).
- Angvik, M., von Borries, B. (eds.). 1997. Youth and History: A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Barton, K.C. 2008. *Research on Students' Ideas about History*. In Levstik, L.S., Tyson, C.A. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 239-258.
- Barton, K.C., Levstik, L.S. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Malwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K.C., Levstik, L.S. 2011. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Biddulph, M., Adey, K. 2003. *Perceptions v. Reality: Pupils' Experiences of Learning in History and Geography at Key Stage 4*. The Curriculum Journal, 14/3: 291-303.
- Biesta, G. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy.* Boulder (CO): Paradigma Publishers.
- Collingwood, R.G. 1973. *The Idea of History* (first published 1946). London: Oxford University Press.
- Davis, I. 2009. *Citizenship and the Teaching and Learning of History*. In Arthur, J., Phillips, R. (eds.). *Issues in History Teaching*. London: RoutledgeFalmer, 137-148.
- DFE. 2013. *National Curriculum in England: History Programs of Study*. London: Department for Education. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study (Accessed 5 April 2017).
- Dressel, G. 1996. *Historische Anthropologie, eine Einführung* [Historical Anthropology, an Introduction]. Wien: Böhlau-Verlag.

- Foster, S., Ashby, R., Lee, P. 2008. *Usable Historical Pasts: A Study of Students' Frameworks of the Past*. Full Research Report ESRC End of Award Report. Swindon (UK): ESRC [RES-000-22-1676].
- Francis, A.T. 2014. *Value of Content: An Invisible Problem for Beginning Social Studies Teachers*. Ohio Social Studies Review, 51/2: 45-55.
- Friedman, W.J. 2005. Developmental and Cognitive Perspectives on Humans' Sense of the Times of Past and Future Events. Learning and Motivation, 36/2: 145-158.
- Frymier, A.B., Shulman, G.M. 1995. "What's In It For Me?": Increasing Content Relevance to Enhance Students' Motivation. Communication Education, 44/1: 40-50.
- Gies, H. 2004. *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* [History Education. A Handbook for Educational Planning]. Köln: Böhlau-Verlag.
- Haeberli, P. 2005. *Relating to History: An Empirical Typology*. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5/1: 19-28.
- Harris, R., Reynolds, R. 2014. *The History Curriculum and Its Personal Connection to Students from Minority Ethnic Backgrounds*. Journal of Curriculum Studies, 46/4: 464-486.
- Haydn, T., Harris, R. 2010. Pupil Perspectives on the Purposes and Benefits of Studying History in High School: A View from the UK. Journal of Curriculum Studies, 42/2: 241-261.
- Ishige, Y. 2005. *Identity and Differences: The Role of Memory, Narrative, and History in Personal Identity* (Unpublished Doctoral Dissertation). Durham (UK): Durham University. http://etheses.dur.ac.uk/1282/ (Accessed 10 September 2017).
- Jadallah, E. 2000. Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education. The Social Studies, 91/5: 221-225.
- Jordanova, L.J. 2006. *History in Practice*. London: Bloomsbury Publishing.

- Kahneman, D. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Karlsson, K.-G. 2011. Processing Time On the Manifestations and Activations of Historical Consciousness. In Bjerg, H., Lenz, C., Thorstensen, E. (eds.). Historicizing the Uses of the Past. Bielefeld (Germany): Transcript-Verlag, 129-143.
- McTighe, J., Wiggins, G.P. 2013. Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding. Alexandria (VA): ASCD.
- Muddiman, A., Frymier, A.B. 2009. What Is Relevant? Student Perceptions of Relevance Strategies in College Classrooms. Communication Studies, 60/2: 130-146.
- Narayan, R., Rodriguez, C., Araujo, J., Shaqlaih, A., Moss, G. 2013. Constructivism – Constructivist Learning Theory. In Irby, J., Brown, G., Lara-Alecio, R., Jackson, S. (eds.). The Handbook of Educational Theories. Charlotte (NC): Information Age Publishing: 169-185.
- NCHS. 1996. *National Standards for History*. Los Angeles: UCLA/National Center for History in the Schools. https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/ (Accessed 5 April 2017).
- Newmann, F.M. (ed.). 1996. Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco: Jossey-Bass.
- Novak, J.D. 2002. Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. Science Education, 86/4: 548-571.
- Pintrich, P.A. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95/4: 667-686.
- Pring, R. 2005. *Philosophy of Education: Aim, Theory, Common Sense, and Research*. London: Continuum.
- Rüsen, J. 2004. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (ed.), Theorizing Historical Consciousness. Toronto: University of Toronto Press: 63-85.

- Rüsen, J. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. 2000. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist, 55/1: 68-78.
- Saye, J., Social Studies Inquiry Research Collaborative (SSIRC). 2013. *Authentic Pedagogy: Its Presence in Social Studies Classrooms and Relationship to Student Performance on State-Mandated Tests.* Theory & Research in Social Education, 41/1: 89-132.
- Seixas, P., Morton, T. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SLO/Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. 2016. Karakteristieken en kerndoelen. Onderbouw voortgezet onderwijs. [SLO/National Competence Center Curriculum Development. Characteristics and Goals. Lower Secondary Education]. http://downloads.slo.nl/Documenten/karakteristieken-en-kerndoelen-onderbouw-vo.pdf (Accessed 10 September 2017).
- Southgate, B.C. 2013. Why Bother with History? Ancient, Modern and Postmodern Motivations. New York: Routledge.
- Stearns, P.N. 2000. Goals in History Teaching. In Voss, J.S., Carretero, M. (eds.). International Review of History Education, 2, Learning and Reasoning in History. London: Woburn Press, 281-294.
- Stern, B.S. 2010. Hilda Taba: Social Studies Reform from the Bottom Up. In Ead. (ed.). The New Social Studies: People, Projects, and Perspectives. Charlotte (NC): Information Age Publishing, 41-61.
- Stricker, F. 1992. *Why History? Thinking about the Uses of the Past.* The History Teacher, 25/3: 293-312.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., Oostdam, R. 2016. *Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future*. Journal of Curriculum Studies, 48/4: 479-502.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., Oostdam, R. 2018. Measuring Students' Appraisals of the Relevance of History: The Construction and

Arie Wilschut

- *Validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS).* Studies in Educational Evaluation, 56: 102-111.
- VanSledright, B.A. 1997. *And Santayana Lives On: Students' Views on the Purposes for Studying American History*. Journal of Curriculum Studies, 29/5: 529-558.
- VanSledright, B.A. 2008. *Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education*. Review of Research in Education, 32/1: 109-146.
- VGD (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands). 2006. *Bildungsstandards Geschichte, Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe* [National Association of History Teachers in Germany. History Standards, Framework for Secondary Education, Age 5-10]. Schwalbach/Ts. (Germany): Wochenschau-Verlag.
- Wertsch, J.V. 2002. *Voices of Collective Remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Wilschut, A. 2013. *De taal van burgerschap* [The Language of Citizenship]. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam Publications.
- Wilschut, A., van Straaten, D., van Riessen, M. 2013. *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent*. [History Teaching: Handbook for the History Teacher]. Bussum (NL): Coutinho.
- Winch, C. 2006. *Education, Autonomy and Critical Thinking*. New York: Routledge.
- Wineburg, S.S. 1991. On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. American Educational Research Journal, 28/3: 495-519.
- Wineburg, S.S. 2010. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Phi Delta Kappan, 92/4: 81-94.
- Zhao, Y., Hoge, J.D. 2005. What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. The Social Studies, 96/5: 216-221.

Academic profiling and orientation on practice. Balancing Act of History Didactics and History Teacher Education in Germany

Wolfgang Hasberg

Requested to sketch the outlines of the development and the current status of the historical-didactical discourse in Germany on the one hand and the structure of history teacher education on the other hand one requires a categorical approach¹. Therefore, the following account will focus on two concepts which seem to be able to characterize this discourse.

In German language there are two words or terms² which were and are of same importance for the debate of History Didactics, but which are difficult to translate into other languages: "Akademisierung" (Academic Profiling) means the process since the 1960s when teacher education in Germany was transferred from pedagogical academies to university studies. The development can be observed pertaining to all school subjects and to history education, too. The first professorships for History Didactics had been set up in Frankfurt and Gießen in the early beginning of the 1960s (Hasberg 2001a, 215). By these reforms teacher education should become more academical, what – among others – signifies that the students should learn the subjects in more or less the same way as the scientists, as the historians in this case. Since then History Didactics in Germany became more and more a theoretical discipline, as will be explained in a first step.

¹ For extensive information cfr. in matters of the first aspect Erdmann & Hasberg 2011 and concerning the second aspect Erdmann & Hasberg 2015.

² In German the word "Begriff", which is translated as "Word" here, means something like "concept" in English.

The second notion which can be regarded as core concept is younger but also difficult to translate: "Praxisorientierung". Orientation on Practice may be the most adequate translation because it does not mean "Practical Orientation", but to orientate the academic education towards the profession of history teachers. In a second step, new developments in the past-PISA-debate will be described in order to show how this challenge shall be mastered by the different reforms of teacher education since 2000. For that matter this report must refer on examples or more precisely on one example, because of the federal system in Germany which has the consequence that the federal states are responsible for all cultural affairs inclusive school system and teacher education which are different from state to state or even from university to university.

Comparing the two mentioned basic concepts a contradiction comes to light: on the one hand, History Didactics got a more and more theoretical profile and, consequently, teacher education became academic. On the other hand, the call for more orientation on teacher's practice did not fall silent, but turned up the sound in consequence of the bad success of the German pupils in the PISA assessment. This contrast arises a dilemma which has to overcome by balancing the academic and the practical aspects of history teacher education. One cannot be sure but hope that the German attempts – not solutions – may be helpful for fertilizing reforms in Italy.

1. Academic Profiling.

First, it is to emphasize that History Didactics do not exist only since the 1960s, as often is supposed³. Rather it was an integral component of history studies in universities since its first inception in the last third of the 18th century. It is a merit of Hans-Jürgen Pandel, who investigated this part of the history of historical sciences and found that in the books of the historians (e.g. of the school of Göttingen: A. L. von Schlözer, J. Ch. Gatterer and others) «didactical reflections on historical knowledge produced by historiography»

³ E.g. Fuchs & Messmer 2009; Demantowsky 2011; John 2011; Sandkühler 2014a; Sandkühler 2014b. Cfr. against Hasberg & Seidenfuß 2015 and Hasberg 2016.

(Pandel 1990, 6) were usually. And *historiomatics*, (1) the theory of how to learn history by reading historiography and (2) the doctrine of how to communicate or teach history (cfr. Fig. 1) was an ingredient of the university lectures of methodology of history (Pandel 1990, esp. 128-191). All students were compelled to deal with *historiomatics*. To underline this development of History Didactics is important in order to show that didactical reflections arose at the same time when history became a science⁴. Therefore, History Didactics can be regarded as a part of historical sciences, not as a pedagogical dimension of history⁵. The history of History Didactics is a special field of historical-didactical research, but this field is not well invested in recent times, however, there are some efforts that should not be ignored⁶.

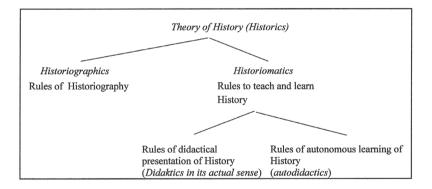


Fig. 1. Historiomatics (scheme according to H.-J. Pandel)

In the course of the 19th century, when the historism in Germany grew up, the reflections on didactical aspects of the intermediation

⁴ In the German-speaking scientific community there is a conflict whether the science of history originated in the late phase of the Enlightenment or only in historicism. Representative for others cfr. Hardtwig 1990 and Iggers 1994.

⁵ Very decisive for the development of this approach was the small booklet from Kosthorst 1977.

⁶ Cfr. Hasberg 2016, 226-228 with further literature references.

of history degenerated and became a methodology of history teaching, which was limited on school education (Pandel 1994, 207 and 220-224; Hasberg 2001b, 199f.). Most of the small books in the last third of the 19th century, which intended to instruct history teachers, were entitled "Methodology of History Lessons". Additionally, it is to mention that the discourse was divided into a discourse of those teachers, who taught in Gymnasiums (or Grammar schools) and those, who taught in elementary schools. The first studied history at universities, the second ones did not study at university, but got a kind of teacher training in so called seminars. In other words: the last ones learned how to teach and got only less knowledge about the subjects, the first ones studied history (in the present case), but did not get familiar with pedagogical affairs.

This situation also persisted in the first half of the 20th century, although the debate in History Didactics – which was not yet called by this term – was pushed in the 1920s, when E. Weniger (1894-1961) wrote an important book about the "Basics of History Lessons" (Weniger 1926) and G. S. Kawerau (1886-1936) published an article about the historical-political consciousness and the acuteness to examine it by empirical research. But the segregation of (not only history) teacher education survived and was conserved as well as the discourses were nearly absolutely separated. Therefore, it was a real improvement, when in the 1960s the idea of academic profiling of the teacher studies grew up.

Searching for the reasons of this change, the view has to limit on the renewals in the field of history, especially in the field of history education. The change of paradigms which took place in matters of history education was influenced by at least three developments:

- 1. The social and political movements and upraises in the late 1960s, which shall not be treated in detail here.
- 2. The pedagogical innovations, which were imported from the USA, especially the theory of instruction by J. S. Bruner (1915-2016) or the theory of taxonomy of B. Bloom and

⁷ Sauer 1998. Based on a regional example cfr. Hasberg 2017.

⁸ Kawerau 1927. Cfr. Hasberg 2001b, 269-274. S. the biographical note from Hasberg 2002 and Völkel 2005.

- others. These innovations were quickly received by the History Didactics, as can be seen in the "Outlines of History Didactics" (1970), a very important and inspirational book of J. Rohlfes which became extremely influential in the 1970s (Rohlfes 1976).
- 3. The change of paradigm of history sciences (in Germany) which became more and more aware of and familiar with the France social history of the *Annales School*. For example, in Bielefeld where "History as Social Sciences" were founded by scholars as R. Koselleck, H.-U. Wehler, J. Kocka and others. It is remarkable, that these historians were in favor for History Didactics and participated in the discussion while others (e.g. Th. Nipperdey, A. Heuß) condemned the deemed new discipline, because they suspected it would be a "Kommissarwissenschaft", a science of (social) control¹⁰. A controversy on the sidelines, which does not need to be described in more detail here.

Much more important for the development of History Didactics as a sub-discipline of historical sciences was the conference of the historians, which took place in 1976 in Mannheim¹¹, namely in aspect to the following points:

First, by this occasion some of the young historians as K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen and the historians, who preferred History Didactics, came together and organized a new journal which was simply called *Geschichtsdidaktik* (Schneider 1986). It was the speaking tube of a new didactic of history, which was related to the new paradigm of history, which was reclined to history as social science, how it was practiced by historians of the school of Bielefeld (H.-U. Wehler, J. Kocka, R. Rürup and others).

⁹ S. the sharp polemics of Heuß 1984, 31f. and 159-162.

¹⁰ So, the accusation of Nipperdey 1974, who criticises the claim of didactics to become a «general and commissioner science about all sciences».

¹¹ Besides the conference section, which is documented in the volume by Kosthorst 1977, s. the documentation and annotation of another history-didactic section on this historians' day in Sandkühler 2014b.

Second, the history day of Mannheim was trend-setting because of a section wherein K.-E. Jeismann presented a new concept of History Didactics, which was in grew since the early 1970s. He declared the subject of historical-didactical research would be «historical consciousness in the society»¹². Important is the appendix "in the society", what means that the historical consciousness of individuals depends on the historical consciousness of (various) collectives, wherein the individuals are embedded. This is a reminiscence of M. Halbwachs¹³, although this agent of social (historical) consciousness is not quoted in the work of K.-E. Jeismann or by other protagonists of this course, which became accepted by most of the scholars who dealt with History Didactics. Certainly, in the 1970s there was a wide spectrum of positions in History Didactics¹⁴. Beside the position of e.g. J. Rohlfes, who defined History Didactics as a bridging discipline between historical and pedagogical sciences (Rohlfes 2005, 20-22), other scholars focused their efforts especially on the pupils (P. Knoch, P. Schulz-Hageleit), while A. Kuhn or K. Bergmann emphasized the political attitudes of history education. K. Bergmann developed the concept of multi-perspectivity (Bergmann 1972; Bergmann 2000) and A. Kuhn (1970) joined her concept to the school of Frankfurt (Th. Adorno, J. Habermas). Emancipation and political maturity were the tasks, which should be realized by history education. Her book, entitled "Introduction into History Didactics" is a good example that shows the consequences of academic profiling. This book is a very deep theoretical work, but certainly no introduction for students. Condition for the understanding of A. Kuhns impressive work is an immense knowledge of philosophy as well as the ability for thinking abstractly.

These were the new standards of the academic profiling of History Didactics. Not uncommon one can read in comments in practice-orientated journals written by teachers or teacher-educators, such theoretical reflections would be important for theorists, but

¹² Jeismann 1977. The first, who advocates making historical consciousness the subject of historical-didactical research, was Schörken 1972, who pleaded for to include the pre- and extra-scientific aspects of historical thinking and learning.

¹³ Fundamental Halbwachs 1952 and 1950.

¹⁴ Cfr. the anthology of Süssmuth 1980 and the overview in Hasberg 2001b, 98-132.

not for the practitioners of history education. When in 2012 a new handbook was published the criticism was the same¹⁵.

The same criticism was imposed against the other streams of the discussion of History Didactics, wherein the current that refers to historical consciousness became dominant, while the other ones still persisted until today¹⁶. But the great advantage of the concept, which declared historical consciousness would be the subject of scientific research, was that not only the subject but strategies, intentions and methodological aspects of scientific research were displayed by K.-E. Jeismann. What should be investigated was:

- 1. the structure of historical consciousness
- 2. the genesis of historical consciousness
- 3. the functions of historical consciousness and (sometimes misunderstood)
- 4. the pragmatic of influencing historical consciousness *in the society*.

All forms of appearance of historical consciousness should be investigated by (a) theoretical consideration, (b) empirical research, with both historical-empirical and socio-empirical methods, and (c) pragmatic conceptualizations and their evaluation. This is a very challenging paradigm¹⁷.

J. Rüsen enlarged the field, when he explained that historical consciousness has a reciprocal connection to history culture, the outside of individual and collective historical consciousness¹⁸. This can be agreed, but at the same time one has to point out, that historical consciousness cannot be analyzed in other ways than by examining cultural manifestations, wherein historical consciousness is expressed,

¹⁵ Most recently in the review of the Handbuch from Barricelli & Lücke 2012 by Rohlfes 2012.

¹⁶ Cfr. the overview in Hasberg 2001b, 98-132.

¹⁷ This is a real paradigma in the sense of Kuhn 1962. Cfr. Hasberg 2014. With regard to the central category "historical consciousness", s. the sketch from Hasberg 2015. The own claim to be a history of history consciousness fails by the new book of van Norden 2018.

¹⁸ Rüsen 2008 accords both the status of category and fundamental category. He developed and elaborated his concept since the 1980s.

because historical consciousness is not visible and tangible in any other way¹⁹. This concept of History Didactics, including historical consciousness and historical culture, is highly abstract and really complicated. It needs theoretical elaboration and operationalizing on the one hand, and empirical examinations and evaluation on the other hand.

When, about three years ago, P. Seixas took part in a conference in Basel he stated: the German History Didactics would be strong in theory, but poor in empirical research (Seixas 2017). He was wrong, because he did not know the numerous empirical studies, which are conducted and published in German language (cfr. Hasberg 2001b; Hasberg 2007). First of all, the surveys of B. von Borries have to be mentioned, which based on quantitative designs. He published the first and worldwide single study to the historical consciousness of teenagers in 1995, which could claim representativeness²⁰. Unfortunately it was not translated in other languages²¹. Since the beginning of the 21th century his efforts were focused on research projects following qualitative designs (e.g. von Borries and others 2005). This trend was established in pedagogical sciences of this time and adopted by most of the doctoral thesis, which recently arise²².

It was not accidental, that the change took place after 2000, after the publication of the first PISA results. Then the German History Didactics as well as various pedagogical sciences get into excitement. Although, History Didactics were well organized in the early 1990s the scientific cooperation "FUER Geschichtsbewusstsein" was founded, which continued the theoretical ideas of K.-E. Jeismann and J. Rüsen²³. Perhaps the matrix is known, which was developed in the context of this research network by A. Körber and W. Hasberg. It de-

¹⁹ Hasberg 2004a and Hasberg 2006. Another position is taken by Schönemann 2000 and Schönemann 2016. No clarification brings about the contentious questions Thünemann 2018.

²⁰ von Borries 1995.

²¹ Another study that is not representative is internationally known, because it was conducted in English, s. Angvik & von Borries 1997.

²² E.g. the documentations of the junior-conferences Henke-Bockschatz 2016 and Danker 2017.

²³ FUER Geschichtsbewusstsein is an acronym for: Promotion and Development of Reflective Historical Consciousness.

lineates single competencies by differentiating mental operations of historical thinking according to the mentioned theories, especially of J. Rüsen (Fig. 2). This was a good basis for developing the concept of historical competencies, which was required, because PISA was based on a theory of literacy, which is based on competencies²⁴.

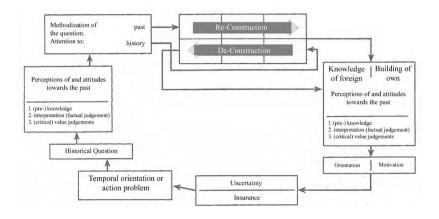


Fig. 2. Control loop of historical thinking

From the resulting *control loop of historical thinking*, six competencies can be distinguished, of which five are directly deduced from the process of historical thinking. This are joined by a sixth, which is located on a meta-level. In other words: it describes the reflection on the process of (one's own) historical thought. The six competencies that together make up historical think are (cfr. Hasberg & Körber 2003):

²⁴ The scheme of the control loop of historical thinking is presented in the modified version by Hasberg 2005 and Hasberg 2010. The model and the different competences of the FUER Group differ in some points significantly from the FUER-model, s. Körber, Schreiber & Schöner 2007. Sceptical about the competence debate Pandel 2005 and some articles in the volume of Handro & Schönemann 2016.

- 1. Asking historical questions
- 2. (Re-) Organizing historical knowledge
- 3. Re-constructing history
- 4. De-constructing history
- 5. Orientating (in time) by history
- 6. Reflecting (the own) historical thinking

This mentions one of the great debates that have dominated the historical-didactical discourse since 2000. Although the discussion about competence-orientation has become calmer in the meantime, all curricula for history teaching in Germany, which differ between the federal states, are now based on a competence-model which has only been derived in individual cases from the History Didactics discussion. One of the arguments against competence-orientation of historical learning is that historical thinking cannot be measured as it would be necessary for to phrase and make obligatory standards. Currently, first results of a large-scale assessment of historical thinking are expected, which was conducted by a group of pedagogues as well as History Didactics (Trautwein et al. 2017). But it is still controversial, if competencies of historical thinking can be measured.

Beside the discussion about competencies, in the last decade the efforts of many History Didactics are focused on teacher training and teacher beliefs²⁵. Several studies are in work which focuses on the first or second phase of teacher training²⁶.

Here the loop is closed. Because the available space is limited, the view has to be changed and focused on the second part and on the question what were the consequences of the academic profiling for university studies in history (teacher) education (cfr. Erdmann & Hasberg 2015).

²⁵ Something like a starting point was the conference of History Didactics that took place 2012 in Augsburg, documented in Popp et al. 2013.

²⁶ Cfr. at least the issue *Empirische Studien*. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 69/7-8 (2018) 7/8 as well as the relevant issues *Geschichtslehrerausbildung in der zweiten Phase*. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 65/11-12 (2014) and *Geschichtslehrerausbildung in der ersten Phase*. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 67/3-4 (2016).

2. *Orientation on practice.*

The most obvious change since the 1970s was without any doubt the integration of the pedagogical academics, which were responsible for the studies of teacher-students for elementary schools in the universities. This was a long process. For example, the inclusion of the pedagogical academy in Cologne was performed in 1980. Nearly the only modification was that it became a new faculty of the university. It took more than 25 years until the historical seminar of the pedagogical academy was integrated in the historical institute of the Philosophic faculty of the university (Heinen 2007).

But the integration of pedagogical academies went on at different ways and different speeds. In Baden-Württemberg, a federal state in the South-West of Germany, the pedagogic academies (which often named themselves Pedagogic University or University of Education) still exist today. As in former times, they are only responsible for the education of teacher students in elementary schools (not for gymnasium). In some universities, e.g. Frankfurt, Münster or Hamburg, the studies for teacher students are more or less strictly divided in branches for elementary school and grammar school teacher students. The studies for the last ones are (nearly completely) integrated into the study program for historians. Also, the time of studies takes 8-10 semesters, while the other teacher students stay 6-8 semesters at university, before they absolve a special traineeship (Referendariat), a course of teacher training outside of the schools, for which the state administration is responsible. It takes, by differences between the federal states of Germany, from 1,5 to 2 years for all teacher students depending on the teachers position that is aspired to. In this stage the students are coached by experienced teachers. In the end there is a second examination in responsibility of the state.

These modifications took place in the 1970s and were initiated by the ideas of new social-political trends and sometimes and somewhere evoked by struggles among politicians as well as among scientists, for example in Hessen, where the subject history should be substituted by social studies (Schreiber 2005). In this years, history was endangered as a separate school subject.

This was a danger and is still a challenge today because of the inclusion, made necessary by the UNO Declaration of the Rights of Persons with Disabilities²⁷. In the non-gymnasial school forms in Germany history almost nowhere exist as a separate subject. But subjects are dominant, which combine history and politics, social studies and – sometimes – geography.

History Didactics have to keep such dangers in mind. But to manage such challenges is not easy, because of its theoretical background and its claim to be a scientific discipline, which has to stay neutral in political affairs. More and more requirements are demanded by education politicians, which are evoked by the Bologna-process on the one hand and by the PISA-results on the other hand.

Only two consequences or – better – challenges of the post-PISA debate can be emphasized here:

- 1. There were modifications of the study programs in the beginnings of the 21th century, e.g. in NRW since 2003, when a new statutory regulation for teacher education was established (LPO 2003). This new law was remarkable, because the time for didactical studies was increased from about 2 hours to nearly 10 hours in the whole program. Also practice phases became compulsory and should be this was new, too observed by the university History Didactics.
- 2. The second remarkable renewal was that history didactical studies got more importance, because they became an obligatory element of all examination and influenced finale grade by nearly 50%²⁸.

The big effort of this reform – not in all federal states – was the necessity to create special programs for History Didactic studies. Consequently, the demand for specialists in History Didactics grew up. New chairs and lecturer positions were founded in universities during this period.

²⁷ https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20122488/index.html.

²⁸ For more details s. Hasberg 2013. Cfr. Erdmann & Hasberg 2011; Erdmann & Hasberg 2015.

But this flight of fancy lasted only a short time. The next innovation of teacher education in North Rhine-Westphalia (NRW) took place only six years later and was forced by realizing the Bologna-process, namely by the necessity to divide teacher studies in two phases or stages: Bachelor and Master.

Before 2003		Between 2003-2009			Since 2009				
		Elementary school	Grammar school		Elementary school	Grammar school		Elementary school	Grammar school
1 2 3 4	Ground			Ground			Bachelor of Arts		
5 6 7 8	Main studies			Main studies			of		
9 10							MA		
I II III IV	Traince- ship			Trainee- ship			Trainee- ship		

Fig. 3. History Teacher Education in North Rhine-Westphalia (NRW)

This process is not yet realized in Bavaria and some other federal states, where the administration still conducts the exams, while now the final examination e.g. in NRW falls under the responsibility of the university, at least the first exam in the end of university studies, while the test in the end of the traineeship is furthermore a state-examination.

Now, in NRW the studies for teacher students consist of 10 semesters (5 years), followed by a phase of teacher training, which takes 18 months (LABG 2009). The structure of teacher-education (in NRW) is unified for all teacher students independent of the aspired teaching position. Nevertheless, the contents of studies differ, especially regarding to the didactical parts. As to be expected the scientific parts are a little bit more and the didactical studies are a little bit less for teachers in higher education than for those who aspire to teacher position in lower education. In Cologne the purpose was to equalize the study-programs. Consequently, all teacher students and history students are allowed to visit the same lectures and seminars, with only one exception.

All teacher students have to reach first a BA-graduation, which means they complete a program for Bachelor of Arts (BA) enriched

by pedagogical and didactical parts. The BA is followed by a study program, which is called Master of Education, consisting of four semesters (two years).

In the BA-stage the students have to pass two internships (practice phases) for becoming familiar with the school environment and the practice of history lessons. But the most emphatically response to the demand for practice orientation can be found in the MEA-stage, wherein a whole semester (6 month) is reserved for a practice phase in the second semester of the MEA-program which has to be prepared by a special preparation course in the first MEA-semester. For all tasks and targets of this deep practice stage the professors and lecturers for History Didactics are responsible, in cooperation with the teacher trainers and the teachers, who support the students during their work in schools. Beside these practical studies, which are organized in other ways in other universities (e.g. Jena, s. John 2016), the study-program regulates that the students have to visit following courses (MHb-BA-GHR; MHb-BA-GuG; MHb-MEd-GHR; MHb-MEd-GUG):

	Semester 1-10	Courses
Bachelor of Arts	1-3	1.Introductiv Seminar
	1-3	2. Lecture "Theory and Didactics of History"
	3 / 4 (after 1 and 2)	3. Bottom-up Seminar*
	4	
Master of	5	4. Preparation Course
Education	6.	5. Practice Course
	710.	6. Advanced (core) Seminar

^{*} not compulsory for Grammar school teacher students

Fig. 4. Structure of didactical Studies at the University of Cologne

Of course, the external form of the curriculum for the studies of History Didactics corresponds to the contents of the curriculum, which can only be listed summarily here:



Fig. 5. Contents of Didactical Studies at the University of Cologne

So far the report on the state of history teacher training in Germany, which for the reasons mentioned had to remain exemplarily related to my field of experience. The described development and state differ in many aspects from the discourses in other federal states in Germany and in other countries as was shown in the European surveys from 2011 and the global survey from 2015.

3. Balancing as task of History Didactics.

Coming to the end, the conclusion has to balance the demand for orientation on practice and the necessity enabling the students thinking theoretically about history and about teaching history. For a last time, the example of Cologne is used for illustrating that the study program may be suitable to balance between the oppositional demands (cfr. fig. 5):

- Theoretical (and philosophical) contexts and concepts of historical thinking and learning can be mediated (first) in the obligatory lecture, which is entitled "Theory and Didactics of History" (quite similar to historimathics in the 18th century), and in the advanced seminar in the Master program this knowledge can be applied on concrete problems of research.
- Basic concepts of historical thinking and learning can be communicated in the introductive and the bottom-up seminar.
- 3. This knowledge shall be refreshed in the preparation seminar in the master phase and applied in the practice semester, wherein the students have to conduct a small research-work on historical learning in history lessons or on historical consciousness in general.

At first sight, the schedule with the overview of the Cologne program seems convincing, as it proposes a solution by suggesting that balance is achieved through a sensitive combination of academic and practical proportions. But at least, this balancing is a task of individual education which in German is called "Bildung" and is – once more – difficult to translate ("education").

Curricula, syllabuses, study programs submit offers. Today we know far too little about the needs, the preconditions and the abilities of teacher students and about the competencies they should have in order to master the everyday practice today and in future. In Germany the research of teacher profession first was deployed in the last years (cfr. Popp and others 2013).

Also, we should not ignore the jeopardies which are joined with the post-PISA and pro-Bologna-reforms. These risks are partly registered in a special issue of the prestigious journal *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (History in Science and Lessons), published in spring 2016. Only two of these objections shall be considered here, before a third shall be appended:

The headline of one the articles is: "Rettet die Fachlichkeit!"
 (Save Professionalism), not written by a scientist but by a
teacher, who fears in the face of the reduction of studies in
scientific history a predominance of competences ahead of

contents (Heinßen 2016). Therefore, he pleads against the interlacing of the first and the second stage of history teacher education. The university studies should be – in his view – independent of practice aspects as far as possible. This argument is not as simple as it seems initially. The history studies were reduced in favor of didactical and – much more – of pedagogical studies (Bildungswissenschaften = educational sciences). The result is, that e.g. in Cologne not all students have to pass seminars on History of pre-modern times although these epochs are mandatory components of the curricula. Where should students acquire appropriate knowledge if not in the university? That is the reason why History Didactics must emphatically point out and emphasize that historical science is an important base and indispensable fundament of didactical reflection and educational practice.

- 2. Another author (John 2016), who is professor of History Didactics, recognizes another danger: if the students become familiar with traditions of teaching in school during a soon phase of their education, they cannot dignity the proceeds and offers of sciences (especially the pedagogical sciences). This argument is partly correct, too: the potential of sciences for renewal may be disobeyed if the practice of teaching is working, but scientists continue to look for fractures.
- 3. At least, a third doubt or reservation shall be mentioned: the form influences the content! This statement is valid for study programs, too. The Bologna-reforms produced new forms of courses: introductive seminar and introductive lectures, these types are less propaedeutic, but convey overviews, not insights. The students have to learn these outlines, while in former times they studied coherences. At this point it is necessary to recall the original meaning of the Latin verb *studere*, which means aspiring towards knowledge and especially cognition.

Teachers, who want to instruct pupils to get historical knowledge and the competencies of historical thinking, have to be taught in an academic way and in an academic behavior. They have to *study* history and historical thinking. They have to learn history about the

past and theories about theoretical thinking, both concrete and abstract thinking, because an academic person should gain an abstract position. From this point of view, it is able to bear in mind practice as well as theory. Mainly, the academic professional reflects on practice theoretically.

At this point the circle closes and it is to be stated that academic profiling is necessary, but not in order to ignore the practice but for reflecting on it theoretically. This may be the act of balancing, which should be supported by History Didactics.

References

- Angvik, M., Borries, B. von (eds.). 1997. Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Barricelli, M., Lücke, M. (eds.). 2012. *Handbuch Praxis des Geschichts-unterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bergmann, K. 1972. Personalisierung im Geschichtsunterricht Erziehung zu Demokratie? Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente, vol. 2).
- Bergmann, K. 2000. *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Borries, B. von 1995. *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Borries, B. von and others 2005. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht*. Neuried: ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, vol. 9).
- Danker, U. (ed.). 2017. Geschichtsunterricht Geschichtsschulbücher Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 15).
- Demantowsky, M. 2011. Zum Stand der disziplin- und ideengeschichtlichen Forschung in der Geschichtsdidaktik. In Wermke, M. (ed.). Transformation und religiöse Erziehung, Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933-1945. Jena: IKS Garamond, 359-376.
- Erdmann, E., Hasberg, W. 2011. *Historical Culture, History Didactics and History Teaching in Germany*. In Erdmann, E., Hasberg, W. (eds.). *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse in History Didactics*, vol. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (History Education International, vol. 1.1), 291-328.

- Erdmann, E., Hasberg, W. 2015. Bologna in Germany: History Teacher Education between Historical Culture and History Education. In Iid. (eds.). History Teacher Education: Global Interrelations. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (History Education International, vol. 2), 45-62.
- Fuchs, K., Messmer, K. 2009. *Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle*. Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, 59: 78-100.
- Halbwachs, M. 1950. *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France (1st ed. 1939).
- Halbwachs, M. 1952. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France (1st ed. 1925).
- Handro, S., Schönemann, B. (eds.). 2016. *Aus der Geschichte lernen?* Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT-Verlag.
- Hardtwig, W. 1990. Die Verwissenschaftlichung der Geschichtsschreibung zwischen Aufklärung und Historismus. In Id. Geschichtskultur und Wissenschaft. München: dtv, 58-91.
- Hasberg, W. 2001a. *Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik Präfiguration einer Wissenschaftsdisziplin?* Geschichte Politik und ihre Didaktik, 28: 215-230.
- Hasberg, W. 2001b. *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*, vol. 1. Neuried: ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, vol. 3.1).
- Hasberg, W. 2001c. *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*, vol. 2. Neuried: ars una (Bayerische Studien zur Geschichdidaktik, vol. 3.2.).
- Hasberg, W. 2002. Siegfried Kawerau (1886-1936). In Fröhlich, M. (ed.). Die Weimarer Republik. Portrait einer Epoche n Biographien. Darmstadt: WBG, 293-304.
- Hasberg, W. 2004a. Erinnerungskultur Geschichtskultur. Kulturelles Gedächtnis Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 3: 198-207.

- Hasberg, W. 2004b. *Geschichtskultur in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*. Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, 67: 43-59.
- Hasberg, W. 2005. Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 56: 684-702.
- Hasberg, W. 2006. Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-)vereinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte. In Hartung, O. (ed.). Museum und Geschichtskultur. Ästhetik Politik Wissenschaft. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 32-59.
- Hasberg, W. 2007. Im Schatten von Theorie und Praxis Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6: 9-40.
- Hasberg, W. 2010. Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 9: 159-179.
- Hasberg, W. 2013. Herausforderungen der Geschichtslehrerbildung. Chancen und Gefahren. In Popp, S. and others (eds.), Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und Internationale Perspektiven. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 5), 351-370.
- Hasberg, W. 2014. *Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik*. In Arand, T., Seidenfuß, M. (eds.). *Neue Wege neue Themen neue Methoden?* Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 7), 15-62.
- Hasberg, W. 2015. *Geschichtsbewusstsein*. WiReLex. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100050/ (last visit February 18 2019).
- Hasberg, W. 2016. Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik. Grenz- und Wiedergänger in der Geschichtsdidaktik epistemologische Erwägungen zur Disziplingeschichte. In Sauer, M. and others (eds.). Geschichte im interdisziplinären Diskurs.

- Grenzziehungen, Grenzüberschreitungen, Grenzverschiebungen. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 12), 219-241.
- Hasberg, W. 2017. Vom , Schulehalten' ... im preußischen Rheinland. Borussisierung durch Geschichtsunterricht? OGV-Kurier, 92: 96-115.
- Hasberg, W., Körber, A. 2003. *Geschichtsbewußtsein dynamisch*. In A. Körber (ed.), *Geschichte Leben Lernen* (Studies in honour of B. von Borries). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 177-200.
- Hasberg, W., Seidenfuß, M. 2015. Bewegende Reformen. Biografische Erfahrung in der Reform. Eine Einführung. In Hasberg, W., Seidenfuß, M. (eds.). Reform Erfahrung Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik. Berlin: LIT-Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, vol. 8), 7-24.
- Heinen, E. 2007. Das Fach Geschichte in der Kölner Lehrerbildung (1946-2002). In Hanau, P. and others (eds.). Engagierte Verwaltung für die Wissenschaft. Festschrift für Johannes Neyses. Köln: USB Köln, 171-183.
- Heinßen, J. 2016. *Rettet die Fachlichkeit!* Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 67: 207-214.
- Henke-Bockschatz, G. (ed.). 2016. *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte*. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 10).
- Heuß, A. 1984. Versagen und Verhängnis. Vom Ruin deutscher Geschichte und ihres Verständnisses. Berlin: Siedler.
- Iggers, G.G. 1994. Ist es in der Tat in Deutschland früher zur Verwissenschaftlichung der Geschichte gekommen als in anderen europäischen Ländern? In Küttler, W., Rüsen, J., Schulin, E. (eds.). Geschichtsdiskurs, Band 2: Anfänge der modernen historischen Denkens. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch-Verlag, 73-86.
- Jeismann, K.-E. 1977. Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In Kosthorst, E. (ed.). Ge-

- schichtswissenschaft. Didaktik Forschung Theorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9-33.
- John, A. 2011. Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren. In Barricelli, M., Lücke, M. (eds.). Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewußtsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 192-213.
- John, A. 2016. Das Praxissemester in der Mitte des Geschichtslehrerstudiums nach dem Jenaer Modell. Wie lassen sich Theorieskepsis und Transferwiderstände ge-schichtsdidaktischen Denkens auflösen?. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 67: 178-189.
- Kawerau, S. 1927. Die psychologischen Voraussetzungen geschichtlichen und politischen Verständnisses. Schulreform, 6: 209-218 and 245-251.
- Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (eds.). 2007. Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.
- Kosthorst, E. (ed.). 1977. *Geschichtswissenschaft. Didaktik Forschung Theorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhn, Th.S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, A. 1970. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel-Verlag (3rd ed. 1974).
- LABG Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009. Gesetz über die Ausbildung von Lehrämtern an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetzt – LABG), vom 12. Mai 2009. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/ LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf. (last visit February 18 2019)
- LPO Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung LPO) vom 27 März 2003. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LPO270303.pdf. (last visit February 18 2019)

- MHb-BA-GHR Modulhandbuch Bachelor of Arts. Studienprofil Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. 2018. http://philtypo3.uni-koeln.de/sites/phil-fak/lehre_studium/lehramt/modulhandbuecher/2015BALAGeschHRGe.pdf. (last visit February 18 2019)
- MHb-BA-GuG Modulhandbuch Bachelor of Arts. Studienprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. 2018. http://philtypo3.uni-koeln.de/sites/phil-fak/lehre_studium/lehramt/modulhandbuecher/2015BALAGeschGyge.pdf. (last visit February 18 2019)
- MHb-MEd-GHR-ModulhandbuchMasterofEducation.Studienprofil Lehramt an Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschulen. 2018. http://philtypo3.uni-koeln.de/sites/phil-fak/lehre_studium/lehramt/modulhandbuecher/2015MALAGeschHRGe.pdf. (last visit February 18 2019)
- MHb-MEd-GuG Modulhandbuch Master of Education. Studienprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. 2018. http://philtypo3.uni-koeln.de/sites/phil-fak/lehre_studium/lehramt/modulhandbuecher/2015MALAGeschGyge.pdf. (last visit February 18 2019)
- Nipperdey, Th. 1974. *Der Rauch ist verflogen was nun? Die Hypotheken einer verfehlten Bildungspolitik*. Die Welt, 279, S. If.
- Norden, J. von 2018. Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie. Frankfurt a. M. Wochenschau-Verlag.
- Pandel, H.-J. 1990. Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Pandel, H.-J. 2005. Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

- Popp, S. and others (eds.). 2013. Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und Internationale Perspektiven. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 5).
- Rohlfes, J. 1976. *Umrisse einer Didaktik der Geschichte*. 4th ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, J. 2005. *Geschichte und ihre Didaktik*. 5th ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, J. 2012. *Spärliche Blicke auf das Unterrichtsgeschehen. Das Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts.* Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 63: 603-610.
- Rüsen, J. 2008. *Historische Orientierung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Sandkühler, Th. 2014a. Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In Wildt, M. (ed.). Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 260-279.
- Sandkühler, Th. (ed.) 2014b. Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Sauer, M. 1998. *Vom 'Schulehalten' zum Unterricht*. Köln-Weimar-Wien: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, vol. 69).
- Schneider, G. 1986. Wie die Zeitschrift GESCHICHTSDIDAKTIK entstand Erinnerungen eines Beteiligten. In Becher, U.A.J., Bergmann, K. (eds.). Geschichte Nutzen oder Nachteil für das Leben? Düsseldorf: Schwann, 157-165.
- Schönemann, B. 2000. *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*. In Mütter, B., Schönemann, B., Uffelmann, U. (eds.). *Geschichtskultur*: *Theorie Empirie Pragmatik*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (Schriften zur Geschichtsdidaktik, vol. 11), 26-58.
- Schönemann, B. 2016. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In Hasberg, W., Thünemann, H. (eds.). Geschichtsdidaktik in der

- Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt: Peter Lang Edition, 41-61.
- Schörken, R. 1972. *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein*. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 23: 81-89.
- Schreiber, W. 2005. Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Neuried: ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, vol. 10).
- Seixas, P. 2017. Translation and its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. In Waldis, M., Ziegler, B. (eds.). Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15, Bern: hep (Geschichtsdidaktik heute, vol. 8), 20-36.
- Süssmuth, H. (ed.). 1980. *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestands-aufnahme und Neuorientierung*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Thünemann, H. 2018. Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In Sandkühler, Th., Blanke, H.W. (eds.). Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, Köln-Weimar-Wien: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, vol. 39), 127-149.
- Trautwein, U. and others 2017. Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts Historical Thinking Competencies in History (HiTCH). Münster-New York: Waxmann.
- Völkel, B. 2005. Soziologisch oder sozialistisch? Wie soll der neue Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik aussehen? In W. Hasberg, W., Seidenfuß, M. (eds.). Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster: LIT-Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, vol. 2), 57-70.
- Weniger, E. 1926. *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*. Berlin-Leipzig: B.G. Teubner.

History teachers training in France: ten years of reforms and dysfunctions...

NICOLE TUTIAUX-GUILLON

This paper does not intent to argue a project for empowering history teachers as done by other researchers and trainers (*Annales* 2015; Bourdon and others 2015; Doussot 2017) or to describe neutrally the present training of history teachers in France¹. The training of teachers, including history teachers, has deeply changed since the early 21th century. But the successive reforms, especially since 2008, have not solved the former problems and have created new tensions and dysfunctions. The paper focus on those and on their origins, and specifically on the lack of consensus on what contents would support a good formation in history didactics. A short information on the institutional frame is given first, because it provides some basic facts on the constraints and the resources allotted to teachers training. Then the general structure of the training is developed with a specific attention to the recent changes and their impact. The last parts of the paper focus on difficulties and problems.

1. The institutional frame.

Since the 1990s, the practical and a part of the theoretical training of the teachers has been assigned to University Institutes for Teachers Training (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*,

¹ The French secondary education is organized in *collège* (4 years) then *lycée* (3 years, different streams). There is no difference in the teachers training. In France, history teachers teach also geography and very often civic education (whatever the denomination and contents of this last teaching). This is taken in account for their training, but is not developed here, neither is the specific training for vocational *lycée*.

acronym *IUFM*). The IUFM were external to universities, and quite autonomous, except a periodical checking by the ministry. The trainers were partly former trainers of elementary school teachers, partly expert secondary teachers, partly teachers-researchers of higher education. In 2005, each IUFM has been integrated into a local university, and sometimes within a university without any department of educational sciences. In most cases, some university tenures have been transferred from the IUFM to other departments of the university and the budget envelope has been reduced. The relations between university and IUFM were power relations, and this political conflict tended to complicate structurally and pragmatically the issue of teachers training (Doussot 2017). The teachers of the university, whatever their interests and competences in secondary teaching, might claim to provide courses, to lead the students' researches or to influence the contents. In 2013, the IUFM have been substituted by new institutions, the Higher School for Teaching and Education (Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation, acronym ESPE); the structure is different, but the mandate was roughly the same and the IUFM staff was integrated in the new ESPE. In the same project, the ministry required more cooperation with (in fact control by) the local representatives of the ministry of education. This resulted generally in increasing tensions between the ESPE staff, the university staff and these representatives.

The ministry and the universities have periodically tended to reduce the global cost of the masters *MEEF* (acronym for the teaching and educating professional master degree):

- reducing the volume of hours devoted to tutorial classes (since 2015, on average 20% less, but for example once more 20% demanded in 2017-2018 from the ESPE of Reims) and maintaining or increasing the hours allotted to practice field (from 6 hours a week to 9, and there are speculation about an extension): the probationary teachers are paid and thus viewed by the ministry as educational facilities.
- downsizing the teaching resources (increasing the number of students in each group, offering less optional thematic, enhancing the student's personal work under the guise of developing autonomy, promoting distance learning low-paid to the trainers, and so on...);

- another trick is to substitute a lecturer or a professor by a secondary teacher who will train teachers in ESPE full time or part time. A lecturer or a professor is due to teach 192 hours a year, a full time secondary teacher 384 hours a year. In the same time this allows more influence to teaching inspectors, representatives of the ministry. Very few among secondary teachers or inspectors have completed a research, and fewer a research in didactics.

In this frame, very different people play a part in the history teachers training: scholars in history and in geography; scholars in educational sciences: philosophy of education, sociology of education, psychology, pedagogy – with a focus on the job, on teaching, and on learning any subject; scholars in history or geography didactics; secondary teachers due to their professional experience; and locally, a few teaching inspectors relaying the ministerial requirements. Thus, there is an institutional uncertainty in the relevant or legitimate references of teachers training: ministerial demands, university inputs, practical knowledge? The same diversity and some inconsistency occur through the organization of the training.

2. The general organization of teachers training.

2.1. The general frame before 2008.

Before 1990, there was no real training except some conferences during the first year of teaching: the idea was that who knows history (or whatever subject) knows how to teach it... and that teaching teaches how to teach. The evolution of the secondary school audience showed that this was deceptive. The main principle was then to juxtapose some "pedagogy" (understood as technical ability to teach) with historical knowledge. This is still clear through the discussions about teachers training and through the helping with implementation proposed on the ministerial website *éduscol* (Doussot 2017). The general structure of history teachers training from 1990 to 2008 became the following one:

Step 1: getting a bachelor's degree (= 3 years), in history for most students². They might have completed a very limited introduction to teaching, with different contents and requirements from one university to the other, generally without any practical session.

Step 2: one year for preparing the national hiring competition (called *CAPES*, certificate for ability to teach in secondary education). This competition assessed a scholar level both in history and in geography (half and half). It was highly selective and only 10 to 15% succeeded. Most students replicated this preparation once or more. The program for the CAPES in history and geography was changed on a three to four years basis and had very few to do with the secondary curricula.

Step 3: the students who had succeeded were probatory teachers: they had to teach (history, geography, civics) 6 hours a week and were mentored by an experienced teacher. The same year, they attended professional training in a IUFM. The contents of this professional training were partly general educational science, partly didactics; an essay dealing with an educational issue was also demanded, consisting sometimes in an attempt to didactical analysis, based upon experience and supported by literature.

If the assessment of this last year was positive, then the novice would get a tenure as teacher. But this, as well as the success in CA-PES, did not confer any university diploma.

Actually, two problems were pointed out: long studies, but no diploma higher than the bachelor's degree; a very short professional training (roughly 8 months when in some countries it is 3 years).

2.2. The setting up of a master's degree.

In 2008, the steps 2 & 3 became the 2 years of a master's degree, to grant to new teachers such a diploma, in accordance with European requirements. The CAPES competition takes place during the M1 year. But still, to succeed in the CAPES competition (presently 15 to 20% do it) does not grant the diploma, and to get the M1 degree does

 $^{^2}$ Generally less than 10% had a degree in geography and not in history; in a few universities the degree included contents both in History and Geography.

not guarantee to succeed in the CAPES. The contents of training have also changed, mostly because the job is no more the same. On one side, the school audience is more heterogeneous, the teachers must work with other educators and pay attention to other problems (e.g. pupils' health), the administrative demands have increased. On the other side, the teacher are no more the only ones dispensing historical knowledge (movies, video-games, comics, websites...) and must foster pupils' competences, officially prescribed (Ria 2016). The focus is less on transmitting subject knowledge, more on a larger scope of what means educating teenagers and cooperating with other professionals and with families. This can be read through the competences that the ministry has assigned to teachers and required from them (2013)³:

- Teachers and educators, civil servants of education
- Sharing the values of French Republic
- Setting one's action in the frame of the ethical basis of the educational system and in the legal frame of school
- Teachers and educators, pedagogues and educators aiming at school achievement of any student
- Knowing the students and their process of learning
- Taking in account the diversity of the students
- supporting the students in their training
- Acting responsibly and ethically
- Mastering French language to communicate
- Using a foreign language when required by the professional situations
- Integrating the rudiments of digital culture useful to professional practices

³ Framework published in Bulletin Officiel de l'éducation nationale du 25 juillet 2013. Accessible on http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html (Accessed 5 May 18). Aformer list of competences, less detailed, had been published in 2010. Accessible on https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte. do?cidTexte=JORFTEXT000022485632&dateTexte=&categorieLien=id (Accessed 5 May 18). And there was another one before, abrogated when it did not fit anymore with the structure of teachers training: Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Accessible on https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000615529&dateTexte (Accessed 5 May 18).

Nicole Tutiaux-Guillon

- Teachers and educators, actors of an educative community
- Cooperating in an educative team
- Contributing to common educative action
- Cooperating with the students' families
- Cooperating with school partners
- Undertaking an individual and collective process of professional empowerment
- Teachers, professional holders of knowledge and of school culture
- Mastering the subject knowledge and its didactics
- Mastering French language for teaching
- Teachers, experts of learning
- Building, implementing and leading teaching and learning situations, taking in account the diversity of students
- Organizing and guaranteeing a group work aiming at learning and socializing the students
- Assessing the students' progressions and achievements.

In this competency framework, "didactics" is explicit only once, and is implicit mostly in relation with students' learning and with the implementation of practices supporting this learning. What is brand new is the focus on the educative community and cooperation, and the core importance of the students' learning process and progress. What most history lecturers or professors and even a lot of history secondary teachers find very difficult to accept is that the expertise in history, which they take for a key competence, is only explicit in one point on 18. When the *Annales*. *Histoire*, *Sciences Sociales* (2015) edited articles on history teaching written by secondary teachers, these defended practices referred to historical research. And trainers, members of the jury of CAPES and researchers in didactics insisted on the necessity for teachers to master epistemology and historiography (Bourdon and others 2015; Doussot 2017).

Furthermore, the exact meaning of didactics is blurred: adapting historical knowledge to school contents and students? Being able to question the contents in their different shapes, curricula, textbooks, effective teaching and learning? Being able to manage the best learning process for any student (what and which is the "best"?)? Getting practical experience in history teaching? In the training process three tendencies appear: transforming historical knowledge into teachable knowledge; theoretical and practical analysis of teaching and learning history; experience in teaching

history and in learning process implied by the subject. They would and could be consistent... but it needs time, reflection and goodwill.

The structure of the master's degree has been imposed by the ministry of education and higher education in 2008; it consists in 5 components: 1. academic knowledge; 2. epistemology and didactics; 3. research (compulsory in any master degree); 4. knowledge about the setting of teacher's job; 5. practicum. The contents have to comply with the prescribed competences. Presently it is organized as following:

Step 1: Bachelor's degree (see above).

Step 2: Master 1: preparing the CAPES + professional theoretical contents consistent with the CAPES and a few practical training in ESPE + certificate in foreign language + certificate in NTIC for education (both, new demands of the ministry).

Step 3: Master 2: for those who have succeeded in CAPES probation and teaching 9 hours a week in a secondary school, mentored by an experienced teacher + professional theoretical and practical training in ESPE + certificate in foreign language + certificate in NTIC for education (if not completed in M1). Some students who succeed in the CAPES have completed a "research master's degree", quite alien to teaching and educating profession. Some others have succeeded in Master 1, but not in the CAPES, and will both attend the cursus of second year and prepare once more the competition, whatever different the contents. This makes difficult to manage shared and fruitful sessions, because the students have not the same goal at all but attend the same courses.

Step 4: Tenure in secondary education + compulsory training (different from one ESPE to the other).

Overall it is a rather heavy and unbalanced training, especially because its focus shifts from the 1st year to the 2nd.

2.3. The weight of the competition.

In the CAPES competition, the admissibility proceeds from success in written tests: an essay in history or geography about a specific topic set in one of the issues (3 in history, 3 in geography) of the competition; a commentary of documents about a specific topic set in one else (geography if essay dealing with history, and conversely). A drastic change has taken place in 2013: for any CA-

Nicole Tutiaux-Guillon

PES the ministry prescribed more "pedagogical" demands. The requirement in history-geography is minimal: in the 1st test, a possible additional question that might deal with teaching; in the 2nd, the students have to select in the file the documents relevant for a specific school level and argue this selection. The oral for admission consists of two tests, clearly different from the ones in use before 2013. The first is a "real life" professional situation: in history or geography, planning a lesson on a given topic, possibly with documents (scientific, didactical⁴, pedagogical...) provided by the jury. The second requires analyzing a professional situation (geography if test 1 dealt with history, and conversely) through a given file (scientific, didactical and/or pedagogical documents). In the discussion with the jury, the students must argue their proposals and show their knowledge of professional and republican values, but also – and that is new – show of their ability to take in account the pupils' knowledge⁵ and needs and to form a picture of the professional context and of the various dimensions (professional and social) of teaching and educating. There is a clear trend to make this competition more professional.

But in this field, other subjects are well more ahead, and historians are resisting more than any other scholars. The professional association of history-geography teachers criticized what they called the triumph of educational sciences over subject knowledge (Bourdon and others 2015). But, as before, there are always 3 topics in history and 3 topics in geography. The topics in history take in charge 3 periods on the "4 old ones" (antiquity, medieval ages, modern times, contemporary period). In fact, the issues imposed in the topics and in the tests might have few or nothing to do with actual curricula. Let's take two recent examples. In 2015

⁴ Such a partition means that "didactical" documents are not granted as "scientific" ones and that "science" means history or geography only...

⁵ As the trainees are students (master students), the wording "pupils" is chosen for the students attending secondary education, in order to avoid any confusion.

⁶ Even about the contents of school history, prominent historians show a very traditional conception, quite alien to present school reality. See *Le Débat* 2013 with articles by Pierre Nora, Krzysztof Pomian etc.

the topic in history⁷ were: "family and society in Greek and Roman world from 5th c. BC to 2th c. BC"; "sciences, techniques, powers and society from 15th c. to 18th c. (French Revolution excluded) in England, France, Nederland/United Provinces and Italian peninsula"; "Middle East from 1876 to 1980". If the last one is partly connected with the curricula, the first has nothing to do with them, and the second rather few. In 2018, new issues⁸: "Roman world from 70 BC to 73 AC" (a connection with the contents for *collège*); "ruling Islam between 10th c. and 15th c. (Iraq till 1258, Syria, Hijaz, Yemen, Egypt, Maghreb, al-Andalus)" (possible link only: al-Andalus); "citizenship, republic and democracy in France from 1789 to 1899", this last one a key topic for history education in France.

This is perhaps why the books supporting even the so called professional tests are mostly written by historians and geographers who are or have been members of the jury and generally <u>not</u> by specialists of history or geography didactics. And even if their number has increased slowly, there is no large representation of researchers in didactics in the jury: they are mostly composed of scholars, teaching inspectors, teachers trainers (mostly secondary teachers). The basis of these books are partly rooted in epistemology and historiography (to ensure the validity of the contents), partly in a tailoring of scientific knowledge for curricula and supposed pupils abilities (to ensure the relevance of the contents). As Doussot (2017) pointed out, the fact that the pupils know something before the lesson and have their own thinking is of no importance for CAPES.

These contents and requirements are the key issues during the first year of the master's degree; there is some place for pedagogy or didactics but framed through the demands of the competition. This induces difficulties for the probatory teachers the next year and, along training, tensions among the different stakeholders.

⁷ In geography: geography of France: the margins; tourism and leisure spaces and areas; geography of Africa: from Sahel and Sahara to Mediterranean Sea. The two first ones are consistent with the curricula, the last one has something to do with them.

⁸ As said above, the programs due for the CAPES are renewed regularly. In geography: geography of seas and oceans; geography of Canada, United States, Mexico; geography of France: changes in productive systems. Each issue is connected – partly for the first ones, fully for the last – with secondary contents.

3. Difficulties and problems for training the future teachers in history didactics.

The present formation is subjected to intense external and internal pressures. The first pressure is related to the volume of hours during which contents are taught and worked out. Usually, it's 500 hours (student time) during the M1 and 250 to 300 (practice excluded) during the M2. During the first year, the plan, and the students as well, give priority to the huge academic knowledge required for the CA-PES. Thus, developing one's professional competences and preparing the ground for a research are ancillary. The year is shortened: the written test generally takes place early April, and the oral ones late June. During the second year, the students prioritize their school practice. The year begins after the school start and ends in May at most, because the assessment has to be completed before the period when the administration affects the teachers. This association of a lack of time for higher professional education and a heavy charge for students creates a competitive environment for everyone.

3.1. The practicum issue.

No practical experience is compulsory before the M2: for novice teachers it is mostly their first experience with subjects contents, with classroom activities, with pupils, with colleagues, with parents, with assessment. It needs time and commitment... Usually they must teach to 3 different grades, and have to master the corresponding curricula in history, geography and since 2015 in moral and civic education. Often, the contents differ from their university studies. It needs time... a lot of time (often, more than 8 hours of personal work for one of classroom lesson).

The teachers in probation give urgent priority to preparing lessons, to marking pupils' tests, to learning tricks of the trade, immediately implementable – and neither to detached reflection nor to research. The secondary schools in which they teach are selected because there is a part-time teaching vacancy, and not because they provide an interesting or efficient context for training. The tutors are experienced teachers, selected by the teaching inspectors, without any consent of

the ESPE. Till a short time ago, they had no specific training. The tutors and the different instructors of the ESPE have few opportunities to meet and to work together. There is a recent impulse to manage a better dialogue, for example through a discussed common appreciation of the novice teacher's practice during a shared detailing visit (but this, and the possible training of trainers, differ from one ESPE to the other).

3.2. A frail place for research.

The possibility that the students develop a research on teaching/learning history is fragile. Even if the majority dabble in history didactics, this is not a compulsory requirement: they might opt for geography didactics; in some ESPE their research could be in sociology of education or history of education or general pedagogy... A student who got a master's degree in history (or geography) before becoming teacher has no obligation to a research about teaching/learning, except in a few ESPE.

During the M1 year, the students have no real opportunity to shape a strong research project: there is not enough time for it, in a field where they have no former knowledge and no reading. Furthermore, they don't know anything about their effective practicum the 2nd year (no information on the level – age and curriculum – in which they will teach, nor on the specific social context...). But it is required that they link their research and their practicum. Thus, it is only prospect and initiation. During the M2 year, they must take everything in responsibility: completing a relevant state of research, formulating a research problem with professional stakes, selecting a feasible and relevant methodology, experimenting, collecting data, interpreting the data and the results, writing the dissertation, and defending it... All that from October to April in addition to their everyday job. No surprise that they claim a cognitive overload! And as there are in ESPE few researchers, and fewer in didactics, they might be mentored by someone who has no experience in this field – a researcher in another educational science, an historian, or even a secondary teacher...

Such a research might be really fruitful and formative for the novice teacher (and sometimes their professional mentor in *collège* or *lycée*), especially when they solve a professional problem. But it can

Nicole Tutiaux-Guillon

also be carried out as a formal requirement, with no real professional impact. The possibility of organizing investigative seminars and of developing shared analysis and discussion might help (Doussot 2017), but is not granted in every ESPE.

3.3. A hard to take situation both for trainees and for trainers.

3.3.1. On trainees' side.

The students, and the probatory teachers as well are overload with work. They prioritize the CAPES, then their work as teachers in the field. They question the relevance of other contents and especially of research. It's up to them to articulate theoretical contents with practice, contents in educational science with contents in didactics, requirement for detached reflection with tricks of the trade... All these, and managing the possibly contradicting advices and imperatives between trainers, peers, literature, common sense, are intellectually costly and potentially nerve-wracking demands. They lack former teaching experience. Furthermore, they are not prepared before to face teenagers, to organize learning, to take in account pupils' questions and inputs. A large minority has difficulties to build their professional identity, confronted by different conceptions, or and by a specific practical context which may be sensitive, or/and with their experience as secondary students. Sometimes even the reason why they would be teacher is challenged. Some feel professional distress.

3.3.2. On the trainers' side.

For those who became teachers trainers during the 1990s and 2000s, the present job does not fit with their ethics and professional conscience and with the significance they assign to their work. They experience not only an ever-changing environment, but also contradictory requirements: adjust and do more with less resources. They feel a sense of powerlessness regarding the structural dysfunctions. They too are overload with courses, with assessment and marking, with distance interaction, due partly to the number of groups and students they have to take up, partly to the demands of the students,

partly to the administrative organization of the ESPE. In the same time, they experience a de-legitimation both by the representatives of the rectorship (yet they have to work with inspectors and mentors) and by colleagues (the university scholars *versus* the secondary teachers, and conversely, the history scholars *versus* the scholars in educational sciences and in didactics, and conversely). Researchers in history didactics feel a specific frustration regarding what is granted to be "research" in the master courses. All that and more means professional suffering and even distress for teachers trainers.

4. An uncertainty about the relevant contents.

4.1. Which legitimate references for teacher training?

A key problem is probably that there are different conceptions of what is and has to be a history teacher, consistent with tradition and/or with the ministerial framework⁹.

A- to be a good history teacher, what is required is to have abundant knowledge of history and be gifted for teaching ("être pédagogue"). Research in history allows to master complexity; A'- to be a good history teacher, what is required also is to have some knowledge of epistemology and historiography, for selecting the relevant contents for pupils.

B- to be a good history teacher, what is required is first and overall to be a good teacher, relying on experience and on psychology, sociology and pedagogy to foster learning and be a reflective practitioner.

C- to be a good history teacher, what is required is to develop a prospective didactical mastering of history contents built by the institution, the teachers, the students... and to commit to fostering critical subject teaching and learning.

D- to be a good history teacher, what is required is first and overall to answer to the institutional demands, to conform to professional ethics when dealing with families, students, colleagues – whatever the subject, and to use NTIC for education.

⁹ The same conceptions might be detailed for geography. Moral and civic education is different issue.

From the late 1990s to present time, the scope of conceptions enlarged. The traditional one is that who knows, knows how to teach and it is connected with a teachers' lecturing, even if some dialogue leaded by the teacher takes place. This conception is still usual for history scholars as apparent through the articles in *Le Débat* (2013). The development of a professional training both theoretical and practical, from 1990s onwards, opened the scope to conceptions B and C. The conception D, clear in the requirements for the CAPES since a long time, has been enforced by the competences framework. All these conceptions do coexist presently. They are supported by the network of training and research specialists, who rarely agree on a shared one – and even sometimes give mixed or contradicting messages. Thus, it is difficult to have a consistent reference for the contents of the training courses, for the teachers trainers and for the students.

The meaning of history didactics is not the same for every teachers' trainer. The CAPES is based on the conception A and A' with a view on transforming historical knowledge into teachable knowledge; and on the conception D because teachers are civil servants. The conception C is not alien to the oral tests, but the B is. The ESPE instructors adhere to conceptions A', B, C (and less D) depending on their specialization. Of course, the researchers in history didactics focus on theoretical and practical analysis of teaching and learning history. Mentors and teaching inspectors share mostly conception C (on the practical side, based on experience) and D, and sometimes A. As written above, very different people play a part in the history teachers training. The students and probatory teachers get different approaches on what exemplifies a "good" history teacher. On the positive side they can contrast the different conceptions and reflect on which is relevant for their needs and their professional identity; on the negative one they must manage competitive conceptions, explicit or not, find their path in this mess and evaluate who and which is right.

4.2. Which job is it to teach history?

Bourdon and colleagues, all involved in teachers training, stated that the pedagogical and didactical tests newly introduced in the CAPES were not efficient to select future teachers and that epistemology and historiography were the necessary basis to teach his-

tory competently (Bourdon and others 2013). The idea is that the students could not have developed pedagogical or didactical competences during the M1 year, because a lack of practice, and that what they needed first is an ability to view critically the school contents, their political stakes and their historiographical relevance. The revue Annales, Histoire, Sciences Sociales edited in 2015 7 articles about teaching history: four are written by secondary teachers defending practices referred to historical research; one promotes the key idea that «the share allotted to research in history is decisive in the scientific and methodological quality of this subject in secondary education» and that this is the priority for in-service training (El Kaaouachi 2015, 171, our translation). In the same file De Cock¹⁰ (2015) argues that a school subject does not duplicate scientific knowledge, because of its social and civic aims that any teacher has to promote. In either article of this list, the pupils do not have importance, except as recipients of the lesson. The learning process is not taken in account, except if fostering it relies on the teacher's gradual experience. On reverse, Doussot (2017) focus the core of the teacher's didactical reflections on the stake, for any lesson, of connecting a relevant problematic (rooted in scientific history and historiography, sometimes suggested by the official advices edited on éduscol) and activities allowing the pupils to learn something they did not master before. He also allows a key role to epistemology, but to support activities devoted to thinking historically. All these authors underline the specificity of teaching history – none considers the other sides of the job. And, clearly, they don't agree on the requirements to professionalize history teachers.

4.3. Who has authority and legitimacy for deciding?

The same potentially controversial issues appear when the trainers have to decide the contents of the master. Who is legitimate to do that? The ministry assess the hours, the ECTS, the conformation

¹⁰ Secondary teacher doctor of sociology of education, whose PhD focus on school history and contributor to the website Aggiornamento hist-geo (https://aggiornamento. hypotheses.org, Accessed 2 May 2018).

to the general frame of any master, and validates the frameworks. The frameworks are elaborated in the ESPE and differ in detail. Institutionally the executive of the ESPE and university would be the decisions-makers, at least for detailed contents and resources. But in the ESPE, the representatives of the staff have no majority in the decision-making bodies; there are frequent disputes between them and the representatives of the rectorship, especially about what must be worked in the ESPE during the master courses and what afterwards in fieldwork. The representatives of the rectorship¹¹ act as enforcers of the official conceptions and prospects.

Among the trainers, who has the relevant authority to decide: the teachers trainers of ESPE or the mentors in the schools? The scholars in history or the scholars in educational sciences or the scholars in didactics? The scholars in educational sciences and didactics or the secondary teachers enrolled in ESPE courses? The idea is that all those work in synergy – but it is a challenge when they do not share enough conception of the job and professional culture. Developing strong communities of practice, including trainees and trainers from different status would be great (Serres & Moussay 2016) – but is a scarce and demanding process.

And who is legitimate to validate a professional ability to teach history and the achievement of training? The students get a university diploma, but they are (or would be) teachers and civil servants. Thus, different people claim to represent the legitimate certifying body. The teaching inspectors because they represent the ministry *id est* the employer. The trainers of the ESPE, whatever their status, because they provided, tutored and assessed the theoretical contents and the theoretically based practical reflection. The university scholars whatever their specialty because they are institutional warrants of a master's degree. The mentors because they know what the novice teacher is able to do in the field... The result tends to be a selection of mixed arrangements for evaluation, but also numerous assessments, required from the trainees and numerous marking required from the trainers... The difference between those who confer the master's degree

¹¹ The territory is divised in *académies* (administrative educational regions), each corresponding with a rectorship. The rectors are appointed by the ministry; their role is an administrative and political one.

and those who confer the professional establishment is institutional: this gives some legitimacy to each of the different conceptions. And the fact that in France researchers in history didactics have not been acknowledged as skilled and reliable partners by the ministry of education, at least when dealing with secondary school history (Lalagüe-Dulac and others 2016), does not help to find a common path.

5. Conclusion.

There is presently in France no shared conception of what is useful, efficient and necessary to train history teachers. The structural constraints overload the students and probatory teachers, at the expense of the training of most of them. The same constraints lead to distress and despondency of the trainers of ESPE, and eventually to competition between different trainers and different approaches of teachers training. What each offers or should offer to training history teachers is a matter of tensions; and it is also a matter of power struggle between the institutions and their representatives. Locally, some might find a common solution, as for example focusing the training on solving professional problems (Doussot 2017; Ria 2016), but the balance is always precarious. This is true for any subject but still more acute in history, because most historians have little knowledge of what is really teaching and learning history presently, but think they know it and are strongly committed to traditional ideas. The ministry, a large part of the mentors, and some ESPE trainers still interpret good teaching as a proper association of knowledge and pedagogy. There, didactics, especially researches in didactics, have no or few place (Doussot 2017). Of course, presently most researchers in history didactics in France are training teachers in ESPE. But the way is long and worried, and always to be thought again, as colleagues and institutions move.

Spring 2018: that one more reform is on the way with more influence of the ministery and its représentatives.

References

- *Annales. Histoire, Sciences Sociales.* 2015. 1 (70e année). Dossier Recherche historique et enseignement secondaire.
- Bourdon, E., Chevalier, D., De Cock, L., Delacroix, C., Garcia, P., Leduc, J. 2015. *Le CAPES d'histoire et de géographie. La profession-nalisation en question*. Vingtième siècle. Revue d'histoire, 126/2: 163-176.
- Le Débat. 2013. 3/175. Difficile enseignement de l'histoire.
- De Cock, L. 2015. *L'histoire scolaire, une matière indisciplinée*. Annales. Histoire, Sciences Sociales, 70/1: 179-189.
- Doussot, S. 2017. Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. Vingtième siècle. Revue d'histoire, 133: 129-143.
- El Kaaouachi, H. 2015. *La recherche en histoire dans la formation continue des enseignants*. Annales. Histoire, Sciences Sociales, 70/1: 171-178.
- Lalagüe-Dulac, S., Legris, P., Mercier, C. (dir.). 2016. *Didactique et histoire, des synergies complexes*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L. (dir.). 2016. Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. Bruxelles: De Boeck.
- Serres, G., Moussay, S. 2016. *Apprendre à devenir formateur d'ensei-gnants: vers une nouvelle professionnalité.* In Lussi Borer, V., Ria, L. (dir.). *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France: 209-220.

La Didattica della Storia in Svizzera tra innovazioni pedagogiche, riforme istituzionali e pressioni politiche

Maurizio Binaghi

1. Le riforme istituzionali e pedagogiche nella scuola svizzera.

1.1. L'Accordo sull'armonizzazione della scuola obbligatoria: *Concordato HarmoS*.

Nel 2009, a seguito di una votazione popolare, è entrato in vigore in Svizzera l'*Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria* (*Concordato HarmoS*) che vuole rendere omogenei i 26 sistemi scolastici. L'armonizzazione riguarda sia le strutture scolastiche sia gli obiettivi formativi.

La nuova politica scolastica federale divide l'insegnamento obbligatorio in 3 cicli e introduce degli obiettivi formativi nazionali – i cosiddetti "Standard HarmoS" – che devono essere valutati dopo un certo numero di anni scolastici in tutta la Confederazione.

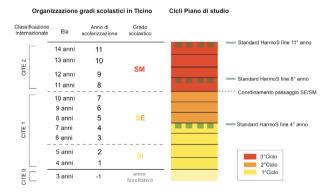


Fig. 1. L'organizzazione scolastica nel Canton Ticino e gli "Standard HarmoS" secondo il Piano di Studio della Scuola ticinese (Divisione della Scuola - DECS 2015, 11)

Maurizio Binaghi

Al fine di raggiungere gli standard previsti sono stati sviluppati tre Piani di Studio generali, uno per ogni regione linguistica: il *Lehrplan* 21 (https://www.lehrplan.ch) per i 21 cantoni di lingua tedesca; il PER, il *Plan d'études* per i cantoni di lingua francese (http://www.plandetudes.ch); il *Piano di Studio* per la scuola dell'obbligo ticinese (http://www.pianodistudio.ch).

La Conferenza svizzera dei 26 direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE - http://www.edk.ch/dyn/11924.php) si è incaricata di fungere da garante della riforma. La CDPE veglia sull'introduzione del *Concordato HarmoS* e ha strutturato una rete di *Alte Scuole Pedagogiche*, costituite allo scopo di formare gli insegnanti e di prepararli alle riforme in atto.

Per il Canton Ticino, questo compito è stato affidato al *Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale* che si occupa di formare gli insegnanti dei settori primario e secondario I e II (http://www.supsi.ch/dfa).

1.2. L'insegnamento per competenze: il dibattito pubblico.

Fulcro centrale della politica di armonizzazione pedagogica è l'insegnamento per competenze, sulle quali valutare il raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali. Come viene precisato nella versione italiana, i nuovi piani non rappresentano «un programma d'insegnamento che elenca quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi, bensì [...] un piano che indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste» (Divisione della Scuola - DECS 2015, 7).

L'impostazione di un insegnamento per competenze comporta tre conseguenze principali:

 le competenze non possono essere trasmesse ma devono essere in larga parte costruite ed organizzate dall'allievo grazie alla mediazione del docente; devono avere un senso per il soggetto ed assumere un significato intellettuale ed emozionale personale;

- le competenze si sviluppano all'interno di situazioni di apprendimento significative e sono utilizzabili in contesti multipli;
- le competenze sono strumenti di ulteriore conoscenza e di azione reale o mentale, cioè strumenti di controllo e di regolazione del proprio funzionamento intellettuale (Divisione della Scuola - DECS 2015, 7).

In questo contesto didattico che rifiuta una forma "trasmissiva" dell'insegnamento e privilegia invece una sua forma "mediata", attraverso "situazioni di apprendimento significative" che producano "cornici di senso", elaborato principalmente in forma laboratoriale o modulare, particolare attenzione è data alle "competenze trasversali", o "competenze generali", e al coordinamento delle materie in aree tematiche più ampie.

Il modello propone una radicale trasformazione didattica ed epistemologica delle discipline che sono chiamate a ridefinirsi alla luce del nuovo paradigma:

Questo non implica una perdita di importanza delle Discipline, anzi si tratta proprio di riuscire a cogliere il valore formativo delle materie guardandole da un punto di vista diverso da quello abituale. L'essenziale nell'insegnamento di una materia sono le competenze e le abilità, disciplinari e trasversali, che essa permette di sviluppare (Divisione della Scuola - DECS 2015, 7).

L'introduzione di una didattica per competenze ha aperto un dibattito pubblico all'interno del mondo scolastico.

Da più parti si è ventilato il timore che il valore delle materie, non più determinato dai contenuti ma dal metodo e dalle competenze, possa indebolire il significato culturale stesso delle discipline:

La scuola di oggi è fondata sulla centralità del sapere, rappresentato nei diversi *curricula* dalle discipline; la scuola che propone la pedagogia per competenze relega invece in secondo piano i contenuti delle discipline, degradate a semplici risorse. Nella scuola di oggi gli obiettivi sono interni alle discipline, gli sforzi didattici sono mirati a proporre attività per la costruzione di una conoscenza che sia in grado di comprendere ciò che si sta studiando con lo scopo di rafforzare il proprio bagaglio culturale in modo

Maurizio Binaghi

poi da saperlo riutilizzare e interpretare nel contesto della società civile; nella scuola di domani ci si limita a chiedere la conoscenza di semplici spicchi di sapere, frammenti di conoscenze disciplinari da utilizzare in caso di necessità, davanti a problemi concreti [...]. L'insegnante non è dispensatore di conoscenze o nozioni, ma un animatore, un mediatore. La disciplina da elemento centrale e strutturante del sapere si trasforma in semplice risorsa a cui attingere a seconda dei bisogni concreti materiali. Domina il concetto di utilità e si attenua, fino a scomparire, il concetto di gerarchia poiché tutto è importante allo stesso modo purché l'allievo riesca a risolvere il problema posto (Tavarini 2014, 32-33).

I timori e le paure di una parte degli insegnanti per la perdita del valore culturale delle loro discipline sono stati fugati dalle autorità chiamate a introdurre la nuova pratica pedagogica. Emanuele Berger, Direttore della *Divisione scuola* del *Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport* del Canton Ticino, ha per esempio rifiutato la tesi che l'insegnamento per competenze possa portare a una perdita di valore culturale della scuola, ribadendo – d'altra parte – l'inefficacia del modello trasmissivo delle conoscenze:

L'approccio per competenze – che si contrappone ad un modello che incita ad assimilare le conoscenze senza interrogarsi sulla loro effettiva utilità – impiega una parte dei saperi disciplinari come risorse per risolvere problemi, per realizzare progetti, per prendere decisioni. In questo modello gli allievi hanno l'opportunità di utilizzare le conoscenze come basi teoriche per un'azione maggiormente complessa. Il processo descritto è particolarmente importante per i bambini provenienti da ceti sfavoriti, che non sempre riescono ad apprezzare spontaneamente il sapere e la cultura come valore in sé, ovvero in maniera indipendente dal loro utilizzo pratico e materiale [...]. Siccome la nostra scuola vuole essere un veicolo affinché tutti possano accedere alla cultura traendone piacere, anche gratuito, l'intenzione è che la messa in relazione dei saperi e delle pratiche sociali permetta anche agli allievi che non hanno potuto acquisire in famiglia questi valori, di trovare altre chiavi di entrata per dare senso ai saperi insegnati, chiavi che spesso – quando non esiste una mediazione delle competenze, ma unicamente la trasmissione delle conoscenze disciplinari – mancano loro in maniera consistente [...]. Voglio affermare con grande convinzione che l'approccio per competenza [...] non rappresenta in alcuno modo un abbandono delle conoscenze, ma al contrario consente di dare ancora maggior senso alla cultura e al sapere (Berger 2014, 29-30).

Il rapporto tra contenuti e competenze e l'interrogativo su quale debba essere, in ultima analisi, l'obiettivo finale dell'insegnamento scolastico rimane fino a questo momento insoluto, sebbene si stia uscendo da una fase di contrapposizione frontale e manichea, e si stia configurando un compromesso tra le parti, dovuto a un ammorbidimento delle varie posizioni.

2. L'insegnamento per competenze nella disciplina storia: ambiti, processi e traguardi formativi.

L'introduzione di una didattica per competenze ha evidentemente condizionato anche l'insegnamento della storia nelle scuole svizzere. Ad esempio, il *Piano di Studio del Canton Ticino*, per quanto riguarda la storia, presenta l'insegnamento per competenze attraverso l'incrocio di "ambiti" e "processi di competenza" atti a produrre "traguardi formativi". Gli ambiti «sono assimilati ad assi tematico-concettuali, insiemi di saperi selezionati per costruire visioni generali ed essenziali del divenire delle società» (Divisione della Scuola - DECS 2015, 201): sono insomma degli assi tematici che, ripetuti nelle varie unità didattiche, permettono di dare una cornice di senso continuata e sulla lunga durata alla programmazione curriculare di storia. All'interno di questa cornice di senso vanno esercitati i "processi", che «corrispondono a operazioni basilari di metodo disciplinare, necessarie per produrre, organizzare e comunicare conoscenze».

L'articolazione degli ambiti e dei processi forma dunque i traguardi formativi predisposti per lo studio della storia.

	3° ciclo		
			Processi
	Problematizzare e formulare ipotesi	Analizzare fonti e carte storiche	Costruire un pensiero temporale
Popoli e migrazioni	Ragionare sui motivi all'origine delle migrazioni, in precisi contesti storici. Analizzare, cogliendo le analogie, le migrazioni del passato e quelle attuali.	Ricavare caratteristiche dei popoli e dei migranti attraverso fonti differen- ziate e che presentano punti di vista diversi, per acquisire conoscenze. Saper situere un popolo in uno spazio storico e geografico e i movimenti dei migranti.	Usare una linea del tempo per rappre- sentare i periodi nei quali è possibile segmentare i flussi migratori secolari.
Popoli ed economia	Porre interrogativi sulle rivoluzioni economiche fondamentali che hanno cambiato il sistema di produzione, distribuzione e consumo di beri. Ragionare sul rapporto esistente tra la distribuzione della ricchezza e l'organizzazione sociale.	Interpretare fonti iconografiche, lette- rarie, qualitative (dati statistici, istogrammi, tabelle) per acquisire infor- mazioni e per allenare il metodo storico. Analizzare carte tematiche, mappe sull'organizzazione e lo sfruttamento di un territorio; produrer appresentazioni schematiche di fenomeni storici.	Collocare su una linea del tempo i periodi nei quali si sono svoliti processi di grandi trasformazioni economiche. Costruire un grafico spazio temporale per rappresentare le relazioni tra invenzioni, siruttamento di risore, investimenti finanziari, iniziative imprenditoriali e mutamenti strutturali. Su una linea del tempo, indicare le lunghe durate ad esempio dei cambiamenti alimentari dalla loro "scoperta" alla diffusione in altre aree mondiali.
Organizzazione sociale	Partendo da situazioni- problema, ad esempio su aspetti della vita quoti- diana, interrogarsi in modo pertinente, calandosi nello spirito delle varie epoche, per cogliere alcuni elementi fondamentali dei modi di vita delle società del passato. Attraverso la quotidianità, analizzare le condizioni di vita e di lavoro degli attori sociali in diverse realtà storiche.	Usare fonti scritte e iconografiche per descrivere, in modo preciso, le varie figure sociali, la loro condizione econo- mica, il loro modo di vita, ecc.	Ordinare i fenomeni sociali del passato nella prospettiva della media-lunga durata e confrontarii con quelli attuali molto più rapidi.

Fig. 2. Esempio di traguardi di formazione

Il Piano di Studio esprime in modo chiaro che «gli insegnanti e gli allievi sono chiamati, attraverso attività concrete opportunamente predisposte, a raggiungere i campi di manifestazione della competenza, costituiti dalle singole caselle» (Divisione della Scuola - DECS 2015, 202).

Il Piano di Studio pone particolare attenzione alla valutazione, soprattutto per quella che chiama la "valutazione per l'apprendimento". Con questo termine «si intendono tutte quelle pratiche intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati» (Divisione della Scuola - DECS 2015, 25).

3. L'elaborazione di una riforma ambiziosa: "La Scuola che verrà".

Per meglio creare le condizioni affinché queste innovazioni didattico-pedagogiche possano essere attuate, i cantoni stanno elaborando dei profondi mutamenti della struttura della scuola. Ad esempio, nel 2014 il *Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport* del Canton Ticino ha proposto un ambizioso programma di riforme chiamato "La Scuola che verrà" (https://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/home/) che vuole «incentivare la differenziazione pedagogica e la personalizzazione dei percorsi formativi», riaffermare «i due principi dell'inclusività e dell'eterogeneità». A questo scopo sono introdotte diverse forme di lavoro didattico, accanto alle lezioni classiche sono previsti spazi per "laboratori", "atelier", "giornate/settimane progetto".

La tabella seguente sintetizza per ciascuna delle quattro forme didattiche i diversi approcci didattici utilizzabili a dipendenza delle circostanze ed evidenzia le potenzialità di una loro integrazione nella prospettiva di una didattica differenziata e attenta alle esigenze formative dei singoli allievi.

Forme didattiche / Approcci	Espositivi	Esercitativi	Operativi	Cooperativi	Per scoperta	Metacognitivi	Dialogici	Simulativi	Tutoriali
Lezioni	•	•		•	•	•	•	•	
Laboratori			•	•	•	•		•	
Atelier		•		•	•	•			•
Giornate progetto	•	•	•	•	•	•	•	•	

Fig. 3. Le diverse forme didattiche previste dalla "Scuola che verrà"

La personalizzazione e la differenziazione sono inoltre riconosciute nelle valutazioni, con l'introduzione di un "profilo di competenze" per ogni studente e con l'eliminazione di criteri di accesso alle scuole medie superiori.

Per attuare questi obiettivi il progetto prevedeva, nella sua prima proposta, di scardinare la griglia oraria, introducendo una nuova organizzazione del tempo scolastico in "sequenze" e in "settimane progetto". In questo contesto, per alcune discipline, come la storia, era previsto l'insegnamento a «organizzazione modulare, in modo

Maurizio Binaghi

tale da poter svolgere approfondimenti in particolari momenti, favorendo una didattica orientata alla scoperta e all'apprendimento, piuttosto che alla trasmissione e all'insegnamento»¹.

Lo schema seguente evidenzia una possibile suddivisione delle sequenze.

SETTIMANE																																		
1 2	က	4	2	9	7	∞	6	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
SEQUENZA A		A S S SEQUENZA B		В	SEQUENZA A		S S P P		SEQUENZA B		S S P P		SEQUENZA A			SEQUENZA B				}														

Di seguito	il modello	di griglia	oraria per	gli allievi.

		ı		II		III		IV		
	A	В	A	В	Α	В	A	В		
Italiano	5 (2 lab) ⁶	4	3	5 (2 lab)	5 ⁶	6 (2 lab)	6 (2 ita/sci)	6(2 ita/sci)		
Francese	36	4 (2 lab)	26	3 (2 lab)						
Tedesco			4 (2 lab)	2	1	3 (2 lab)	26	3 (2 lab)		
Inglese					3 (2 lab)	2	2	4 (2 lab)		
Storia e civica	-	4 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-	4 (2 lab) 6	-	4 (2 lab)		
Geografia	4 (2 lab)	-	3 (2 lab) ⁶	-	4 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-		

Fig. 4. Le sequenze nel primo progetto "La Scuola che verrà"

L'introduzione di nuove forme di insegnamento – come la pratica istituzionalizzata del laboratorio didattico (dove l'insegnante lavora solo con metà classe, per un apprendimento più mirato), degli atelier disciplinari in matematica, italiano e tedesco (in cui l'insegnante titolare è affiancato da un docente di sostegno) e del co-insegnamento – ha condotto le autorità scolastiche ad abbandonare l'insegnamento a livelli differenziati A e B (in matematica e in tedesco) ad oggi previsto

¹ Tutte le citazioni sono tratte dal rapporto 2014 del progetto "La Scuola che verrà" scaricabile all'indirizzo https://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/home/.

nella scuola media. L'abbandono dei corsi a livello ha condotto dunque anche alla rinuncia di un accesso selezionato agli studi superiori. Nel quadro attuale, infatti, per iscriversi alle scuole medie superiori occorre che lo studente abbia frequentato i livelli A e abbia acquisito una media pari a 4.65 (su un massimo di 6)².

4. Le riforme alla prova degli insegnanti, della società e della politica.

4.1. L'accoglienza delle riforme da parte degli insegnanti.

Dei mutamenti didattici del Piano di Studio gli insegnanti hanno colto l'innovazione e la possibilità di sperimentare. Obbligati a riorganizzare i loro insegnamenti secondo la nuova modalità, essi si sono però trovati in difficoltà sia nello sviluppare una didattica per competenze sia nel pensare le competenze come oggetto di verifica e di certificazione. Per cercare di ovviare a questa difficoltà, facilmente preventivabile, il *Dipartimento dell'educazione* del Canton Ticino ha previsto l'introduzione moderata del nuovo Piano di Studio, seguendo un percorso di avvicinamento della durata di tre anni, in cui gli insegnanti sono stati coinvolti in pomeriggi di formazione continua attraverso l'organizzazione di momenti di riflessione comune, i cosiddetti "poli territoriali", e di laboratori chiamati a realizzare dei prototipi didattici modellati secondo le nuove esigenze pedagogiche. Inoltre, la rete di sostegno già esistente sul territorio, di cui fanno parte gli esperti di materia, è stata attivata per sostenere e agevolare la pratica didattica degli insegnanti.

Il percorso di avvicinamento al nuovo Piano di Studio ha sollevato vivaci discussioni tra gli insegnanti: animato è il confronto sul rapporto tra i contenuti storici da insegnare, a cui si accosta una didattica classica che privilegia una periodizzazione cronologica, e le competenze da acquisire, che preferiscono invece didattiche laboratoriali e modulari. Nella nostra materia il dibattito è ancora più pressante perché la storia è pensata e insegnata in termini culturali, cioè come di-

² La scuola ticinese ha adottato la scala valutativa da 1 a 6, dove il 4 è la sufficienza.

sciplina che, al di là delle abilità e delle competenze necessarie, eroga principalmente conoscenze e contenuti che permettono di orientarsi nel passato e nel presente.

Il Piano di Studio, in quest'ambito, viene poco in auto ai docenti in quanto si presenta parco di riferimenti contenutistici, limitandosi a considerare come un "sapere irrinunciabile", «conoscere, nelle sue linee essenziali, la storia dell'umanità dalle origini ai giorni nostri e stabilire alcuni nessi fondamentali tra le varie epoche e le diverse civiltà» (Divisione della Scuola – DECS 2015, 206). Privati di veri assi contenutistici da insegnare – a cui vanno aggiunti l'assenza dell'adozione di un manuale e la pratica consolidata di creare da sé tutti i materiali didattici – gli insegnanti di storia, trovatisi di fronte ad un Piano di Studio che fa tabula rasa delle pratiche tradizionali, stanno cercando con difficoltà di ricostruire un nuovo canone su cui fondare il loro insegnamento.

La questione dei contenuti da insegnare si aggiunge alla tematica della "valutazione per l'apprendimento". Una valutazione di questo tenore non può limitarsi a prove di verifica sommative – prettamente svolte in forma scritta. Diventa invece centrale il processo di osservazione continua dello studente da parte dell'insegnante, con una conseguente estensione dei criteri e dei momenti di valutazione. Questo nuovo modo di valutare non è attualmente praticato e provoca inquietudine nei docenti, preoccupati dell'aumento del carico di lavoro, già di per sé estremamente burocratico e normativo, e del pericolo che questa osservazione continua possa comportare una sorta di "controllo sociale" delle istituzioni sullo studente.

L'adozione di questi nuovi Piani di Studio si inserisce in un contesto generale già piuttosto complesso in cui l'insegnante è chiamato a operare e, dunque, a introdurre le nuove direttive didattiche. Nelle scuole del Canton Ticino, ad esempio, l'onere di insegnamento è di 25 (secondario I) o di 24 (secondario II) ore-lezione settimanali: questo comporta, per un insegnante a tempo pieno abilitato nella sola disciplina "storia", di doversi occupare dalle nove alle dodici classi, di mediamente 20-24 studenti, che si sono fatte sempre più eterogenee e complesse da gestire. Le pretese di differenziazione pedagogica e il carico burocratico richiesto aumentano di giorno in giorno. La certificazione scritta, attraverso giudizi sempre più articolati, si è fatta pratica quotidiana. Le pressioni e le aspettative sociali si sono ingigantite. I rapporti con i genitori si sono infittiti, così come gli scru-

tini semestrali. Non da ultimo, a causa delle ristrettezze finanziare dello Stato, si è assistito a continui tagli al settore scolastico che non hanno solo toccato la qualità dell'insegnamento ma hanno intaccato l'attrattività della professione: segnaliamo ad esempio l'aumento di un'ora-lezione dell'onere lavorativo, la nuova scala salariale, la crisi e la riduzione delle casse pensioni statali.

All'insegnante manca lo spazio e il tempo per dedicarsi – con attenzione e impegno – alla realizzazione di curricula didattici efficaci e in sintonia con le nuove tendenze pedagogiche. Il risultato è che il docente si trova per cause di forza maggiore costretto a riprodurre pratiche d'insegnamento classiche, ben sapendo che esse non rientrano più nello standard richiesto.

Tutti questi fattori accumulati portano a una chiara estensione del malessere professionale: i segnali più preoccupanti sono l'aumento di casi di *burnout* o la diminuzione degli insegnanti che svolgono la professione a tempo pieno (Castelli, Crescentini & Marcionetti 2017).

L'introduzione de "La Scuola che verrà" deve fare i conti con questo contesto-quadro. La riforma infatti è stata ben accolta dal corpo insegnante in quelle sue parti che vanno a sgravare o a rendere più sopportabili le condizioni di lavoro. In particolare, molto apprezzata è stata la scelta di proporre l'adozione sistematica dei laboratori in classi dimezzate, la presenza degli insegnanti di sostegno o il maggior riconoscimento dei compiti del docente di classe. Hanno invece destato apprensione gli aspetti che vanno in senso contrario: forte è il timore che il "portfolio di competenze" possa comportare un ulteriore aggravio burocratico e amministrativo.

Nel corso della fase di consultazione, molti collegi degli istituti si sono mostrati preoccupati, soprattutto per la "continuità didattica" che l'insegnamento in "sequenze" rischia di mettere in pericolo³. L'attribuzione ad alcune materie, tra cui la storia, di un insegnamento limitato a sequenze di cinque settimane, intervallate da sette in cui la disciplina non è impartita, sembra infatti impedire una continuità didattico-pedagogica per quanto riguarda sia la relazione docente-allievo sia la consequenzialità delle conoscenze.

³ Per una panoramica delle diverse prese di posizione degli istituti si rimanda al sito dell'associazione magistrale "Movimento della Scuola": http://movimentoscuola.ch/temi/la-scuola-che-verra/.

Maurizio Binaghi

Gli insegnanti del medio superiore, dal canto loro, hanno accolto con allarme la fine dei criteri di ammissione ai licei. Se infatti concordano con un'apertura più democratica dell'accesso agli studi, i docenti temono soprattutto che la selettività degli istituti superiori, già oggi molto elevata⁴, sia inasprita ancora più, impedendo alle scuole – come già sta succedendo, dato il numero sempre maggiore di iscritti – di farsi veramente carico degli studenti a livello culturale, didattico e pedagogico.

Di fronte alle criticità emerse dalla consultazione, le autorità cantonali hanno ascoltato le preoccupazioni degli insegnanti e hanno deciso di ridimensionare il progetto "La Scuola che verrà": le linee guida sono rimaste le stesse, l'attuazione della griglia oraria in sequenze è stata invece per il momento accantonata, mentre – seppure a maglie larghe – un criterio di ammissione agli studi superiori è stato ripristinato.

4.2. Le reazioni della società e le pressioni politiche contro la scuola per competenze.

A complicare un quadro già di per sé complesso, vi sono le richieste di stampo ideologico provenienti dal mondo politico che, di sapore nostalgico e identitario, introducono nella scuola linee direttive opposte a quelle in fase di attuazione. Una parte del panorama partitico critica le riforme in atto: le giudica un pericoloso livellamento verso il basso, a scapito degli allievi più brillanti; rivendica la presenza di valutazioni sommative di grado certificativo; arriva a richiedere – attraverso l'uso dello strumento della democrazia diretta – sia l'introduzione nei programmi di contenuti a carattere identitario e nazionale, sia il rifiuto del finanziamento della «Scuola che verrà».

Da qualche tempo si è infatti innescato un dibattito sulla conoscenza della storia svizzera. Il progetto *Discours suisse* ha proposto negli scorsi anni un'inchiesta dal titolo "L'insegnamento della storia in crisi nelle scuole svizzere" a cui anche l'Atis ha partecipato. I risultati di questa inchiesta sono stati ripresi e utilizzati come spunto per deplorare la morte dello studio degli avvenimenti e, di conseguenza, l'ignoranza degli studenti dei principali eventi storici svizzeri.

⁴ Nei licei ticinesi circa il trenta per cento degli studenti del primo anno non viene promosso.

Nella maggior parte delle scuole di tutte le regioni linguistiche l'insegnamento della storia svizzera viene trascurato. Non è dunque un caso che scarseggino sia i programmi didattici unitari, sia le ore di lezione [...]. Nei programmi si cerca invano sia una direttiva chiara per tutte le scuole, sia un obiettivo comune. L'unica costante è l'assenza di una struttura cronologica [...]. Durante le lezioni il Giuramento del Grütli, la battaglia del Morgarten o il sacrificio di Winkelried costituiscono soltanto una nota a piè di pagina⁵.

A questo proposito, nel 2014 a Ginevra è stata lanciata una petizione intitolata "Pour un enseignement de l'histoire suisse et genevoise!", il cui sottotitolo recita "Parce que notre démocratie en a besoin!". La petizione, che si dice sia una risposta alla richiesta dei giovani ginevrini, vuole ridurre, attraverso richieste normative e prescrittive, le finalità dell'insegnamento della storia a una conoscenza delle istituzioni e presentarle come un esclusivo prodotto della storia svizzera.

Alla base della petizione vi è anche una sfiducia verso il PER, il Plan d'Études Romand:

Il PER è troppo vago e accorda uno spazio troppo importante all'arbitrio del professore nella scelta dei temi; questo sfocia in conoscenze che nel migliore dei casi sono solo puntuali, in ogni caso troppo lacunari. D'altra parte, l'assenza totale di manuali indebolisce la nozione di cronologia che un libro, al contrario, rinforzerebbe⁶.

La petizione, firmata da più di 2000 cittadini, ha superato l'esame della commissione scolastica del Canton Ginevra e si appresta a finire sui banchi del parlamento cantonale.

Il professor Charles Heimberg, che guida l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (ÉDHICE) dell'Università di Ginevra, non nasconde la difficoltà in cui si dibatte l'insegnamento della storia; non per questo pensa che le colpe siano da attribuire al PER:

⁵ I risultati dell'inchiesta sono presentati in una serie di articoli. Si rimanda principalmente a: http://www.presseportal.ch/fr/pm/100005483/100552090/discours-suisse-nelle-scuole-la-storia-svizzera-in-crisi. La traduzione è di chi scrive.

^{6 «}Rapport de la Commission des pétitions chargée d'étudier la pétition: Pour un enseignement de l'histoire suisse et genevoise! Parce que notre démocratie en a besoin!» (http://ge.ch/grandconseil/data/texte/P01921A.pdf).

Maurizio Binaghi

Il PER prende fortunatamente in considerazione i due pilastri fondamentali di ogni apprendimento della storia che costruisca una intelligibilità del passato. Non solo quindi i fatti e i temi, ma anche, intersecandoli, una serie di modalità di interrogazione e di pensiero che sono al centro dello sguardo specifico che la storia porta sulle società umane. D'altra parte, non è esatto affermare che il PER ignorerebbe la storia regionale e nazionale poiché suggerisce numerose tematiche regionali e nazionali e prevede in modo esplicito un approccio ogni anno scolastico alla storia regionale, nazionale, europea e mondiale (Heimberg 2014, traduzione di chi scrive).

In realtà, secondo lo stesso Heimberg, il nuovo Piano di Studio romando ha il pregio di non proporre né una storia lineare né una storia insegnata o riducibile ad una successione di avvenimenti:

La storia insegnata a scuola non è per questo riducibile ad una successione di avvenimenti. Il paziente lavoro di periodizzazione e di visione prospettica temporale è uno strumento, non è un fine in sé. Da tempo, ormai, l'insegnamento della storia non si pratica più allineando date senza produrre senso [...]. Inoltre, una storia lineare con il solo filo conduttore del suo sviluppo cronologico creerebbe l'illusione retrospettiva di una sorta d'ineluttabilità del divenire delle società umane. Nella realtà è proprio vero il contrario. Mentre la storia a scuola fornisce agli allievi degli strumenti di riflessione sul passato per il presente che passano attraverso dei processi come la comparazione delle situazioni, il confronto delle fonti, la differenziazione della messa a fuoco delle osservazioni, l'analisi critica delle espressioni della memoria o la ricostruzione degli elementi presenti del passato, studiando le società e i loro differenti attori. Nello stesso tempo, va da sé che la dimensione regionale e nazionale del passato debba esser presa in adeguata considerazione nell'apprendimento scolastico della storia, senza per questo giustificare un suo forzato inserimento. Nulla giustifica questa sottolineatura insistente quando si tratta piuttosto di riflettere su che cosa significa il fatto di apprendere la storia a partire dalla Svizzera, collegando il prossimo al lontano, diversificando le scale spaziali dello studio del passato ecc. (Heimberg 2014, traduzione di chi scrive).

Appare però chiaro che i nuovi Piani di Studio svizzeri, basandosi sull'insegnamento per competenze, portano i contenuti disciplinari in secondo piano, definendoli principalmente come risorse da mobilitare per raggiungere traguardi di competenza. Questa

impostazione ha però il difetto di lasciare sguarnita la scuola di quelle basi strutturali atte a far fronte alle richieste di contenuti provenienti dall'esterno del mondo della scuola, in particolare dall'opinione pubblica e dal mondo politico.

Nel Canton Ticino, ad esempio, le iniziative in tal senso sono state molte: l'obbligo dell'insegnamento dell'inno nazionale nel settore primario, l'introduzione nelle scuole di una nuova disciplina denominata "Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia" a scapito delle ore di storia, la critica ai metodi d'insegnamento (giudicati troppo aperti alla multiculturalità, allo spirito critico e poco propensi a riprodurre il "canone" nazionale), la difesa dell'insegnamento confessionale della religione sono il risultato di questo nuovo clima politico in cui la scuola si è trovata a operare.

Lo scontro politico si è inoltre infiammato sul progetto di riforma "La Scuola che verrà". Le proposte elaborate del Ministero dell'Educazione del Canton Ticino hanno infatti incontrato, forse per la loro forma molto innovativa, parecchie resistenze nella società e nel mondo politico svizzero italiano. Per venire incontro ai timori espressi anche dall'opinione pubblica, i promotori della "Scuola che verrà" hanno eliminato, come già accennato, la forma dell'insegnamento a blocchi e hanno mantenuto criteri minimi di selezione per l'accesso ai licei. Malgrado ciò, alcuni partiti del Canton Ticino hanno promosso un referendum contro l'erogazione di un credito parlamentare a favore della sperimentazione del progetto di riforma. Il 24 settembre 2018 le cittadine e i cittadini del cantone sono stati chiamati a esprimersi sulla concessione del credito: il 56.7% della popolazione ticinese andata a votare si è espressa contro la sperimentazione del progetto di riforma scolastica.

- 5. Le associazioni svizzere di Didattica della Storia e le loro posizioni di fronte alle riforme.
- 5.1. La CODHIS e l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia.

Di fronte a questi mutamenti, le associazioni magistrali che si occupano di insegnamento della storia si sono anch'esse dotate di una

Maurizio Binaghi

piattaforma nazionale, la Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse (CODHIS). La CODHIS (http://www.codhis-sdgd.ch), che affianca e collabora con le scuole universitarie che si occupano della formazione degli insegnanti, è composta dal Groupe d'étude de la Didactiques de l'Histoire de la Suisse romande et italienne (http://www.didactique-histoire.net/) e dalla Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (http://www.dggd.ch/).

A rappresentare la parte italofona della Svizzera nella CODHIS vi è l'Atis, l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (www.atistoria. ch), nata nell'ottobre del 2003 su iniziativa di un gruppo di docenti che, impegnati nei loro primi anni di insegnamento, ha sentito la necessità di elaborare proposte didattiche comuni. Fin dalla sua creazione, l'Atis si è posta come obiettivo l'avvicinamento degli studenti alle fonti della storia, attivando un lavoro di ricerca documentaria e privilegiando il lavoro di mediazione didattica svolto dal docente. Per questa ragione ha posto immediatamente la sua attenzione sulla necessità sia di fornire al mondo insegnante svizzero di lingua italiana, tramite il suo sito internet, un accesso diretto a materiale didattico già preparato e a una selezione di fonti⁷, sia di dare alle stampe, per un pubblico più vasto, una collana dal titolo Atis – Quaderni di Storia Svizzera, una selezione di monografie e raccolte collettanee inerenti alla storia svizzera, già apparse in lingua francese o tedesca⁸.

La CODHIS e le tre associazioni che la formano sono state riconosciute come sezioni ufficiali della *Società Svizzera di Storia* (http:// www.sgg-ssh.ch/fr/home.php). L'organo ufficiale della CODHIS è la rivista *Didactica Historica*. *Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*

⁷ L'Atis propone, a libero uso, nella sezione *Dossier* del sito alcuni moduli didattici: http://www.atistoria.ch/atis/atis25/archivio251/fonti-e-documenti146.html.

⁸ Come sua prima pubblicazione i *Quaderni di storia svizzera*, pubblicati da Giampiero Casagrande editore, propongono la traduzione del testo di Pietro Boschetti dal titolo *La Svizzera e la Seconda Guerra Mondiale nel Rapporto Bergier*. Il volume, introdotto dalla prefazione di Jean-François Bergier, rappresenta un sunto imprescindibile delle oltre 11.000 pagine dei lavori della *Commissione Indipendente d'Esperti Svizzera – Seconda Guerra Mondiale* (CIE). Nella sua versione italiana, il testo è arricchito da un prezioso inserto fotografico, da un glossario generale e, soprattutto, dalle riflessioni dello storico Georg Kreis che, nel ventennale dell'istituzione della CIE, ne analizza il ruolo storico e le eredità storiografiche. Cfr. http://www.atistoria.ch/atis/atis/25/attivita252/quaderni-dell-atis.html.

(http://didactique-histoire.net/gdh/publications-didactica-historica), che subentrata alla rivista precedente *Le Cartable de Clio. Didactica Historica*, rappresenta una piattaforma che, offrendo uno spazio per lo scambio di esperienze nel campo della Didattica della Storia, permette di superare le frontiere linguistiche. A questa rivista si affianca la pubblicazione elettronica À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire (https://ecoleclio.hypotheses.org), redatta dall'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (ÉDHICE) dell'Università di Ginevra.

La CODHIS, nelle sue diverse declinazioni regionali, è entrata attivamente nel dibattito pubblico sulle riforme scolastiche in corso, facendo sentire la sua voce in difesa del ruolo e dello spazio della storia nel mondo educativo svizzero.

5.2. La preoccupazione per il futuro dell'insegnamento della storia in Svizzera romanda e tedesca.

L'introduzione di un insegnamento per competenze è stata accompagnata anche a livello romando da un dibattito più ampio sulle motivazioni ideologiche che vi stanno alla base. L'accusa più ricorrente vede nelle competenze uno strumento concepito per favorire un'economia di stampo neoliberista, volta a fare della scuola uno strumento al servizio della redditività e del profitto e, di conseguenza, a sacrificare quelle discipline che meno si prestano a questo scopo. Questa critica fa spesso riferimento alle posizioni dell'associazione internazionale *Appel pour une école démocratique* (www.ecoledemocratique.org) molto critica verso quella che ritiene essere la motivazione principale delle riforme didattiche in atto nelle scuole europee:

Per 150 anni nessuno si è mai preoccupato di sapere se gli studenti dei collegi e degli atenei avessero acquisito la "competenza di mobilitare le loro conoscenze nei problemi complessi e vari". L'importante era che essi accedessero alle conoscenze al fine di disporne, all'occorrenza, per esercitare la propria autorità nel posto che avrebbero occupato nella società. Dal momento in cui l'insegnamento generale si è ampiamente aperto ai figli del popolo, ci si preoccupa improvvisamente di strumentalizzare questi saperi [...]. In questo modo,

Maurizio Binaghi

l'approccio per competenze, per generoso che sia nelle sue intenzioni, partecipa di un vasto movimento di deregolamentazione dell'insegnamento, ed è reclamato dagli ambienti economici. Con la scusa della flessibilità, questi assegnano alla Scuola la missione di inculcare competenze trasversali, interdisciplinari, assicurando la capacità di adattamento dei lavoratori ad un ambiente economico e tecnologico in mutazione permanente. D'altra parte, la deregolamentazione indotta dall'"afflato artistico" che caratterizza gli obiettivi cognitivi nei nuovi programmi, favorisce lo sviluppo duale dell'insegnamento. Questo risponde ad un altro "bisogno" dell'economia: l'adeguamento dell'insegnamento all'evoluzione duale del mercato del lavoro.

Per i promotori dell'insegnamento per competenze questa accusa è infondata e pretestuosa: si tratta invece di riformare il sistema educativo in modo che abbia la capacità di rendere le nuove generazioni in grado di affrontare meglio il mondo di oggi e quello di domani.

Al di là delle dispute ideologiche sul modello delle competenze, alcuni dati di fatto destano certamente molta preoccupazione. Ad esempio, nel 2012, l'introduzione del nuovo Piano di Studio per la maturità professionale federale determina il declassamento della "storia" da disciplina fondamentale a materia complementare. La "storia" appare solo nella rubrica "Ambito di formazione interdisciplinare", la sua dotazione oraria viene ridotta della metà e la materia è esclusa dal nuovo esame di maturità professionale.

Il Consiglio federale svizzero ha difeso questo mutamento dello statuto della disciplina adducendo motivazioni sia pedagogiche sia dettate delle esigenze del mondo del lavoro:

L'obiettivo dell'istruzione della maturità professionale è fornire un'educazione ampia, varia, coerente ed equilibrata che consenta agli alunni di lavorare indipendentemente su basi scientifiche [...]. I titolari di una maturità professionale sono oggi effettivamente in grado di memorizzare e restituire conoscenze, ma sono meno propensi a mettere questa conoscenza in relazione e usarla alla ricerca

⁹ Hirtt, N. *Abbiamo bisogno di lavoratori competenti o di cittadini critici?*, in www.ecoledemo-cratique.org. (http://www.skolo.org/it/2009/07/24/abbiamo-bisogno-di-lavorato-ri-competenti-o-di-cittadini-critici/ – consultato il 20 febbraio 2018).

di soluzioni. Le nuove "aree di formazione interdisciplinare" sono finalizzate allo sviluppo di competenze che favoriscano il lavoro autonomo, collegando conoscenze, trasferimento di conoscenze, gestione di progetti e comunicazione. Questo approccio consente di ottimizzare l'uso delle ore di formazione e di migliorare la capacità dei futuri possessori di maturità professionale di studiare in una scuola superiore [...]. La storia è particolarmente adatta allo sviluppo di competenze interdisciplinari. Ad esempio, è possibile trattare in modo completo i temi della storia dal punto di vista della politica, dell'economia o del diritto. L'insegnamento della storia nel contesto dei "campi interdisciplinari di formazione" non significa in alcun modo che questa disciplina sia trascurata. In questo modo si apre al contrario un altro accesso alla storia, in una forma interdisciplinare¹⁰.

La risposta delle massime autorità politiche svizzere può certamente destare preoccupazione. A questo proposito nel 2015 nel Canton Vaud si è acceso un dibattito sul ruolo della materia "storia" a partire da un "Appel pour l'histoire, discipline scolaire fondamentale" esplicitamente formulato da tre storici di diverso orientamento politico all'indirizzo dei candidati alle elezioni federali.

Didier Dirlewanger, storico, insegnante e membro del GDH, tra i promotori dell'iniziativa, sostiene infatti la necessità di ridare peso e valore alla storia in seguito alle riforme. Segnatamente, Dirlewanger pone l'accento sui mutamenti voluti dalle autorità federali nelle scuole professionali, dove la storia è stata declassata a materia secondaria, riducendone le ore e lo statuto disciplinare:

La storia ha perso metà delle sue ore nella nuova struttura del Piano di Studio per la maturità professionale federale. Questa misura riguarda ben il 60% degli studenti in questa fascia di età. Nella scuola dell'obbligo, il piano di studi romando (PER) del 2012 ha inoltre ridotto il tempo dedicato alla storia. L'insegnamento della storia è attaccato da tutti i lati: si va dalle critiche alla maturità svizzera alle proposte di *numerus clausus* nelle facoltà delle discipline umanistiche [...]. L'allocazione oraria nella storia varia naturalmente da cantone a cantone. È un po' sopra la media

https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20083295 (traduzione mia – consultato il 12 febbraio 2018).

Maurizio Binaghi

nel Vallese e nel Canton Friburgo, un po' più in basso nel Canton Vaud. Tuttavia, il nostro appello è giustificato in tutti i cantoni, date le minacce che aleggiano sull'insegnamento della storia nella formazione professionale¹¹.

L'iniziativa dei tre storici prende dunque di mira il carattere ideologico delle riforme, soprattutto nel settore professionale, che vide privilegiare l'aspetto economicistico della scuola, con l'aumento delle materie spendibili a livello lavorativo a scapito di quelle umanistiche.

La preoccupazione per la sorte della disciplina (e la sua conseguente collocazione in un nuovo ambito interdisciplinare) non è stata espressa solo in Romandia; anche nella Svizzera tedesca varie associazioni hanno manifestato la loro inquietudine per il ruolo che le riforme, soprattutto il Lehrplan 21, hanno comportato per la storia in quanto disciplina singola. Segnaliamo ad esempio le petizioni *Geographie und Geschichte im Lehrplan* 21, promossa nel Canton Berna dagli insegnanti di storia e geografia e firmata online da più di mille persone¹², e *Für die Beibehaltung von Geografie und Geschichte*, pubblicata nel Canton Zurigo. Anche la *Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, sostenuta dalla Società Svizzera di Storia, è intervenuta direttamente con l'appello *LP* 21: *Brief der DGGD und des VGD-CH an Bildungsdirektion Zürich*.

In particolare, viene messo in discussione dagli insegnanti l'accorpamento nell'ambito pluridisciplinare "Natura, Uomini e Società" nei primi due cicli della scuola obbligatoria e, soprattutto, della storia e della geografia nel terzo ciclo in "Spazi, Tempi, Società", perdendo così la loro individualità in quanto discipline¹³.

¹¹ https://www.letemps.ch/suisse/dominique-dirlewanger-lenseignement-lhistoire-attaque-partout-defendonsle (traduzione mia – consultato il 12 febbraio 2018).

https://www.petitionen24.com/geographie_und_geschichte_im_lehrplan_21 (consultato il 12 febbraio 2018).

¹³ https://www.nzz.ch/schweiz/lehrplan-21-im-gegenwind-1.18211655 (consultato il 12 febbraio 2018).

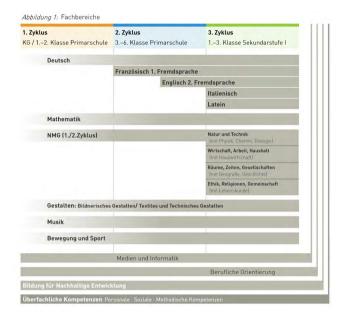


Fig. 5. Il Lehrplan 21 nei tre cicli

Secondo la *Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, che pone anche la questione delle competenze scientifiche e della formazione specifica dei docenti chiamati a insegnare in questo nuovo ambito pluridisciplinare, l'accorpamento comporta una diminuzione generale della dotazione oraria, perché lo spazio destinato al nuovo ambito pluridisciplinare non corrisponde alla somma della dotazione oraria che era invece destinata alle singole materie:

La dotazione proposta per "Spazi, Tempi, Società" contraddice la Raccomandazione della DEDK [Conferenza dei direttori della pubblica educazione della Svizzera tedesca], che era rilevante per lo sviluppo del Lehrplan 21 [...]. Nel campo di "Natura, Uomini e Società", "Spazi, Tempi, Società" è il soggetto che perde la maggior parte delle lezioni in tutti i cantoni con la riduzione a 8 o 9 lezioni rispetto alle

Maurizio Binaghi

tabelle delle lezioni della scuola secondaria ancora valide. Con 3 lezioni annuali ciascuna nel 7° e 8° anno scolastico, non è più possibile attuare il Lehrplan 21 o raggiungere le competenze richieste¹⁴.

La richiesta di mantenere separate le due discipline oppure, se questo non fosse possibile, di garantire nel terzo ciclo una dotazione oraria pari alla somma delle due discipline (dunque almeno 4 ore di lezione settimanali) non è stata accolta dalle autorità politiche dei vari cantoni che hanno però applicato il nuovo ordinamento in maniera differente, creando non poche contraddizioni per un piano che aveva l'obiettivo di armonizzare l'organizzazione scolastica di 21 diverse realtà. Alcuni cantoni hanno infatti deciso per un insegnamento integrato, altri – come il Canton Zurigo – per un insegnamento separato della storia e della geografia. Anche la dotazione oraria varia da cantone a cantone, con una tendenza globale al ribasso che non è certo incoraggiante.

Questa implementazione disarmonica del Lehrplan 21, che non facilita il passaggio dalle scuole obbligatorie a quelle post-obbligatorie, è d'altra parte insita nello stesso Piano di Studio che, dovendo garantire sia l'armonizzazione sia la sovranità cantonale in materia di educazione, è per sua natura volutamente vago. Lo stesso Peter Gautschi, professore di Didattica della Storia alla *Pädagogischen Hochschule* di Lucerna e collaboratore alla stesura del Lehrplan 21, ne è cosciente:

Va anche notato che il Lehrplan 21 continua a offrire ai singoli cantoni, scuole e insegnanti una grande libertà di manovra. Essi decidono se insegnare geografia e storia separatamente o in maniera integrata, o se consentire entrambe le varianti. L'obiettivo principale è che gli studenti raggiungano le competenze richieste [...]. Qui i materiali didattici e i manuali giocano un ruolo decisivo. Alcuni editori propongono chiaramente la storia come argomento a sé, altri cercano invece di offrire un percorso integrato. Suppongo che la maggior parte dei cantoni, delle scuole e degli insegnanti sceglierà il percorso già sperimentato¹⁵.

¹⁴ Si confronti a questo proposito il documento in formato PDF pubblicato all'indirizzo https://www.dggd.ch/sites/default/files/doc/16_lp21_umsetzung_zh.pdf (traduzione mia – consultato il 12 febbraio 2018).

https://www.basellandschaftlichezeitung.ch/basel/baselbiet/peter-gautschi-ist-ueberzeugt-wir-brauchen-das-historische-denken-129010874 (traduzione mia – consultato il 12 febbraio 2018).

L'autonomia lasciata ai singoli cantoni e agli istituti scolastici, correlata con un insegnamento basato sulle competenze e sull'interdisciplinarietà, dà certamente una grande libertà di manovra, ma provoca altresì un senso di inadeguatezza e di smarrimento che facilmente può scadere in sentimenti di nostalgia verso una scuola del passato, vista come più prescrittiva e solidamente ancorata alle conoscenze. Tale sentimento nostalgico rende l'opinione pubblica più sensibile alle pressioni di una parte del mondo politico, sempre più propenso a rivendicare politiche scolastiche identitarie e nazionalistiche.

5.3. L'Atis, l'insegnamento della storia e le riforme in atto.

Fin dalla sua nascita, l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia ha espresso chiaramente gli obiettivi didattici che intende promuovere attraverso la sua attività. La Didattica della Storia deve infatti mirare a favorire uno sguardo critico nei confronti dei grandi problemi del nostro tempo: «l'insegnamento così inteso promuove la partecipazione attiva, favorendo l'essere nella storia e l'integrazione cosciente delle/degli allieve/i come cittadine/i»16. Il valore formativo della storia non si presenta unicamente nell'aspetto disciplinare delle conoscenze trasmesse, ma si rivela più proficuo attraverso lo sviluppo nello studente di specifiche competenze e abilità cognitive. Perché, come scrive Giulio Ghidotti, «se i valori civici e sociali non poggiano su strutture cognitive capaci di analizzarli, criticarli e apprezzarli, si rischia di erogarli sotto forma di indottrinamento e l'insegnamento che indottrina produce un rapporto insoddisfacente con la storia, anche quando ispirato da valori democratici e di solidarietà sociale» (Ghidotti 1999). La storia, dunque, non deve formare il futuro cittadino – come spesso è stato fatto – attraverso l'esposizione di esempi morali, ma attraverso l'esercizio «delle cosiddette "capacità critiche", ossia di quelle forme di ragionamento del più elevato ordine di complessità, finalizzate alla formulazione di giudizi e valutazioni fondanti e logicamente coerenti». Senza tali capacità, «la coscienza e la personalità dell'individuo risulterebbero monche e incomplete»

http://www.atistoria.ch/atis/atis25/atis260/finalita225.html (ultima visita 18 febbraio 2019).".

(Lastrucci 2000, 317). L'insegnamento della storia ha un valore formativo quando invita lo studente a utilizzare quegli strumenti che lo portano non a giudicare ma a comprendere criticamente il passato e, di conseguenza, il presente.

Forte di questa sua impostazione, l'Associazione ha preso pubblicamente posizione su diversi temi in questi suoi quindici anni di attività. Particolarmente impegnativa è stata la campagna contro l'introduzione di una nuova materia, denominata "Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia", espressamente svincolata dalla storia, a cui si prevede di togliere circa un quarto delle ore-lezione¹⁷, proposta a votazione nel Canton Ticino il 24 settembre 2017.

L'adozione di questa nuova materia, così come concepita dai promotori di tale iniziativa, rende la conoscenza delle istituzioni svincolata dai processi storici e dai contesti culturali che hanno fatto maturare e affermare il pensiero politico moderno, i diritti degli individui, le istituzioni pubbliche e le pratiche democratiche. Dalla storia è perciò scorporata la civica, come se le istituzioni non fossero lo specchio della società che le ha create. L'accento viene dato invece al valore patriottico delle istituzioni, alla loro essenza atemporale, invitando – come suggerisce la campagna messa in atto dai favorevoli alla modifica della legge della scuola – a dar loro un significato dogmatico e atemporale.

Malgrado lo sforzo compiuto dall'Atis e da gran parte del mondo scolastico, la nuova disciplina è stata accolta in votazione popolare e dovrà essere applicata già dall'anno scolastico 2018-2019.

Il successo delle iniziative di stampo identitario che propongono un distorto uso pubblico della storia ha reso evidente la necessità per l'associazione di confrontarsi ancora con maggiore incisività sulle finalità, i contenuti e i metodi dell'insegnamento della nostra disciplina. Pur rimanendo fedele ai suoi principi didattici, l'Atis è chiamata a confrontarsi con le innovazioni pedagogiche messe in atto negli ultimi anni. L'Associazione riconosce alla nuova didattica per competenze il merito di aver rimesso in primo piano la problematica della mobilizzazione delle risorse cognitive per risolvere problemi e

¹⁷ https://www.atistoria.ch/atis/atis25/atis260/rassegna-starmpa222/educazione-civica.html (consultato il 25 maggio 2018).

per dare maggiore senso all'insegnamento. Si è posta però la questione, come in gran parte del mondo scolastico, del rapporto gerarchico tra contenuti storici da acquisire e competenze da mobilitare. Nella sua pratica didattica, infatti, l'Atis si muove con maggior agio in un quadro di tipo costruttivista, dove il sapere non è un mezzo o uno strumento per acquisire competenze, risolvere un problema reale o un compito pratico, ma è l'obiettivo stesso dell'insegnamento. Confrontarsi seriamente con la nuova didattica per competenze rappresenta dunque un compito primario per il comitato dell'Atis, il quale sta infatti elaborando una carta programmatica, una sorta di piccolo manifesto, sulla Didattica della Storia che verrà alla luce nei prossimi mesi e sarà sottoposto all'Assemblea generale dell'associazione.

Bibliografia

- Berger, E. 2014. *Le competenze a scuola. Una strada verso la democratiz- zazione*. Verifiche, 45/5: 26-30.
- Castelli, L., Crescentini, A., Marcionetti, J. 2017. *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Dirlenwanger, D. 2015. L'enseignement de l'histoire est attaqué de partout. Défendons-le! Le Temps, 1 settembre.
- Divisione della Scuola DECS. (a cura di). 2014. *La scuola che verrà. Proposte per una riforma tra continuità e innovazione. Rapporto* 2014. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino.
- Divisione della Scuola DECS. (a cura di). 2015. *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino.
- Ghidotti, G. 1999. *La centralità delle operazioni cognitive*. Quaderni degli Annali dell'Istruzione, 45/3-4: 131-134.
- Heimberg, C. 2014. L'histoire scolaire sous pression: un épisode genevois [l'Insegnamento della storia sotto pressione. Un episodio ginevrino]. Mediapart https://blogs.mediapart.fr/heimbergch/blog/270214/l-histoire-scolaire-sous-pression-un-episode-genevois (ultima visita 18 giugno 2018).
- Lastrucci, E. 2000. La formazione del pensiero storico. Torino: Paravia.
- Tavarini, G. 2014. *La nuova scuola per competenze. Dubbi e perplessità.* Verifiche, 45/5: 32-33.

Autori

Walter Panciera, è ordinario di Storia moderna all'Università di Padova e coordina la Commissione didattica istituita presso la Giunta centrale per gli studi storici. Sull'insegnamento della Storia ha pubblicato i volumi *Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori, 2013³ (con Andrea Zannini) e *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci, 2016.

Enrico Valseriati, è assegnista di ricerca in Didattica della Storia presso il Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità (DiSSGeA) dell'Università di Padova, dove insegna inoltre Antropologia storica dell'età moderna. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Tra Venezia e l'Impero. Dissenso e conflitto politico a Brescia nell'età di Carlo V.* Milano: FrancoAngeli, 2016 e *Figli di Ilio. Mitografia e identità civica a Bergamo nel primo Cinquecento.* Bergamo: Archivio Bergamasco, 2017.

Chiara Massari, è docente di Italiano e Storia presso l'IIS Levi-Ponti di Mirano (Venezia), dove è responsabile dei laboratori di Didattica della Storia. Si interessa soprattutto di Storia contemporanea e ha di recente pubblicato, con Igor Pizzirusso, il saggio *Insegnare storia con il web*. In *Insegnare storia*. *Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET, 2018.

Daniele Fioravanzo, ha conseguito il dottorato di ricerca in Storia economica presso l'Università di Verona ed è stato docente di Didattica della Storia presso l'Università di Padova (2017-2018). È docente di Filosofia e Storia presso il Liceo "F. Corradini" di Thiene (Vicenza) e ha recentemente pubblicato l'articolo *Un allevamento ovino nel Padovano a metà del Settecento*. Studi Storici Luigi Simeoni, 67, 2017, 69-80.

Nadia Maria Filippini, già docente di Storia delle donne presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, è coordinatrice della sezione veneta della Società Italiana delle Storiche. È responsabile del corso di formazione sulla Storia delle donne *Alla radice dei diritti* (Venezia, quinta edizione 2018). Oltre a saggi ed articoli in lingua italiana e straniera, ha recentemente pubblicato il libro *Generare*, partorire, nascere. Una storia dall'antichità alla provetta. Roma: Viella, 2017 e Donne dentro la guerra. Il primo conflitto mondiale in area veneta (ed.). Roma: Viella, 2017.

ELISABETTA SERAFINI, insegna Didattica della Storia presso il Dipartimento di Storia, Patrimonio Culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" ed è docente nella scuola primaria. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Mediterraneismi italiani*. *Le rappresentazioni del Mediterraneo nelle scritture di viaggio dell'Italia preunitaria e la loro fortuna*. In Paci, D., Perri, P. & Zantedeschi, F. (eds.). *Paesaggi mediterranei*. Roma: Aracne, 2018; *Storia delle donne e storia generale*. In Coltri, L., Dalola, D. & Rabitti, M.T. (eds.). *Una nuova storia generale da insegnare*. Mnamon (e-book) 2018.

SIMONE CAMPANOZZI, è insegnante di Lettere all'IIS "Giulio Natta" di Milano. Dal 2013 è docente distaccato presso l'Istituto Lombardo di storia contemporanea, dove si occupa in particolare di formazione, ricerca, elaborazione di percorsi didattici nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza e alla Costituzione. Ha recentemente pubblicato un articolo dal titolo *Liceali coraggiosi*. *La Zanzara* 1945-1968: storia di giovani che volevano svegliare l'Italia. Pretext. Libri e periodici, del loro passato del loro futuro, 7, 2018 (http://www.ilscmilano.it/wp-content/uploads/2018/06/PRETEXT-7-pdf).

Flavio Febbraro, è docente distaccato presso l'Istituto piemontese della Resistenza e della società contemporanea ed è coordinatore della direzione di Novecento.org, rivista di Didattica della Storia dell'Istituto nazionale "Ferruccio Parri". Tra le sue recenti pubblicazioni: Migrazioni e profughi: uno sguardo sul presente. In Marchis, R. (ed.). Una narrazione a lungo mancata. Della diaspora giuliano-dalmata e degli altri esodi del Novecento. Torino: SEB 27, 2019, 101-108.

Fabrizio La Manna, è insegnante di discipline umanistiche nella scuola secondaria di II grado. Dottore di ricerca in Scienze Umanistiche e dei Beni culturali presso l'Università degli Studi di Catania, fa parte della Commissione didattica della SISSCo. Sulla storia dell'istruzione e delle istituzioni educative ha recentemente pubblicato il saggio Dalla scuola all'esercito. La ginnastica educativa e la «coscrizione scolastico-militare» nell'Italia di fine '800. Diacronie. Studi di Storia Contemporanea, 34, 2/2018, 1-17.

Luigi Cajani, ha insegnato Storia moderna presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza Università di Roma e Didattica della Storia nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario del Lazio (1999-2008) e nel TFA alla Sapienza (2012-2013 e 2014-2015). È stato, dal 2012 al 2018, presidente della International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSE). Tra le sue pubblicazioni più recenti: Colonialism and Decolonization in History Textbooks for Italian Upper Secondary School. In Van Nieuwenhuyse, K. & Pires Valentin, J. (eds.). The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives. Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2018, 95-113 e History Teaching for the Unification of Europe: The Case of the Council of Europe. In Bevernage, B. & Wouters, N. (eds.). The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 289-305.

ARIE Wilschut, is professor in History Education at the Amsterdam University of Applied Sciences. Some recent publications are: Carrying with you what your ancestors have done... The identification stance in Dutch history teaching. International Journal for History and Social Sciences Education, 2, 2017, 27-56; A curriculum of frame-of-reference historical knowledge: The idea and the practical problems. Paper presented at the conference Une crise de l'enseignement de l'histoire en Europe? Paris, 19-12-2018. 2, with Van Straaten, D. & Oostdam, R.; Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. Historical Encounters, a journal for historical consciousness, historical cultures and history education, 5/1, 2018, 46-67.

Wolfgang Hasberg, is university professor for Medieval History and History Didactics at the University of Cologne since 2002. In addition to medieval historiography and regional history, his main areas of research include historical theory and didactics. He has also contributed to various textbooks and teaching materials for history lessons, and he has published numerous books and essays on the history of History Didactics, most recently: *Katechese und Narratio. Paradigmatischer Wandel im Geschichtslehrbuch des 18. Jahrhundert.* Berlin: Lit verlag, 2018 (*Catechesis and Narratio. Paradigmatic Change in the History Textbook of the 18th Century*).

NICOLE TUTIAUX-GUILLON, is professor emerita at the ESPE Lille Nord de France (Comue) and a member of the research team CI-REL-Théodile (Université de Lille). Teachers' trainer from 2000 to 2015, she has assumed many scientific responsibilities. Her researches focus on teaching history-geography, the relationships with finalities and the place devoted to social acute issues and to "educating for...". She has published recently: with Barthes, A. & Lange, J.M., Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des éducations. Paris: L'Harmattan, 2017; with Lebrun J. n° 58 de Spirale revue de recherches en éducation. Des disciplines en mutations? France, Québec et ailleurs, 2016.

Maurizio Binaghi, è insegnante di Storia al Liceo cantonale di Lugano 1 ed è esperto di Storia per le scuole medie del Canton Ticino (Svizzera). Dal 2014 al 2017 ha insegnato Didattica della Storia al Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana. Tra le sue pubblicazioni: Addio, Lugano bella. Gli esuli politici nella Svizzera italiana di fine Ottocento (1866-1895). Locarno: Dadò, 2002; La frontiera contesa. I piani svizzeri d'attacco all'Italia nel rapporto segreto del colonnello Arnold Keller (1870-1918). Bellinzona: Casagrande, 2008; La tentation du sabre. La Suisse, l'Italie, le Canton du Tessin de l'âge des Empires à la Grande Guerre (1870-1918). Genève: Slatkine, 2018.

Visita il nostro catalogo:



Finito di stampare nel mese di Marzo 2019 Presso la ditta Fotograph s.r.l - Palermo Editing e typesetting: Valentina Tusa - Edity Società Cooperativa per conto di NDF Progetto grafico copertina: Valeria Patti