

# *La didattica universitaria della storia*

*Un confronto tra Italia e Spagna*

---

Gianluca Bocchetti



Federico II University Press



fedOA Press



Università degli Studi di Napoli Federico II  
Clio. Saggi di scienze storiche, archeologiche e storico-artistiche



Gianluca Bocchetti

# La didattica universitaria della storia

Un confronto tra Italia e Spagna

Federico II University Press



fedOA Press

La didattica universitaria della storia : Un confronto tra Italia e Spagna / Gianluca Bocchetti. – Napoli : FedOAPress, 2024. – 332 p. ; 24 cm. – (Clio. Saggi di scienze storiche, archeologiche e storico-artistiche ; 45).

Accesso alla versione elettronica: <http://www.fedoabooks.unina.it>

ISBN: 978-88-6887-215-1

DOI: 10.6093/978-88-6887-215-1

ISSN: 2532-4608

In copertina: studenti universitari in un particolare dell'arca di Giovanni da Legnano, opera di Pierpaolo dalle Masegne, 1383 (Bologna, Museo medievale).

Con il contributo del Dottorato in Scienze Storiche, Archeologiche e Storico-Artistiche del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli Federico II.

#### *Comitato scientifico*

Francesco Aceto (Università degli Studi di Napoli Federico II), Francesco Barbagallo (Università degli Studi di Napoli Federico II), Gennaro Maria Barbuto (Università degli Studi di Napoli Federico II), Marco Bizzarini (Università degli Studi di Napoli Federico II), Daniela Luigia Caglioti (Università degli Studi di Napoli Federico II), Carmela Capaldi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Massimo Cattaneo (Università degli Studi di Napoli Federico II), Giovanna Cigliano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Bianca de Divitiis (Università degli Studi di Napoli Federico II), Roberto Delle Donne (Università degli Studi di Napoli Federico II), Werner Eck (Universität zu Köln), Carlo Gasparri (Università degli Studi di Napoli Federico II), Vinni Lucherini (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fernando Marías (Universidad Autónoma de Madrid), Mark Mazower (Columbia University, New York), Marco Meriggi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Giovanni Montroni (Università degli Studi di Napoli Federico II), Luigi Musella (Università degli Studi di Napoli Federico II), Alessandro Naso (Università degli Studi di Napoli Federico II), Massimo Osanna (Università degli Studi di Napoli Federico II), Marco Pacciarelli (Università degli Studi di Napoli Federico II), Valerio Petrarca (Università degli Studi di Napoli Federico II), Claudio Pizzorusso (Università degli Studi di Napoli Federico II), Anna Maria Rao (Università degli Studi di Napoli Federico II), Umberto Roberto (Università degli Studi di Napoli Federico II), Francesco Senatore (Università degli Studi di Napoli Federico II), André Vauchez (Université de Paris X-Nanterre), Giovanni Vitolo (Università degli Studi di Napoli Federico II)

© 2024 FedOAPress - Federico II University Press

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Centro di Ateneo per le Biblioteche "Roberto Pettorino"  
Piazza Bellini 59-60  
80138 Napoli, Italy  
<http://www.fedoapress.unina.it/>  
Published in Italy  
Prima edizione: gennaio 2024

Gli E-Book di FedOAPress sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International

# Indice

Introduzione. Una terra inesplorata: la didattica universitaria della storia	9
1. Argomenti e obiettivi	9
2. Metodologia e fonti	13
Postilla	16
Ringraziamenti	16
I. La didattica della storia come scienza. Genesi, principi, stato dell'arte	17
I.1. Verso una definizione della didattica della storia	17
I.1.1. Dalla pedagogia...	18
I.1.2. ...alla didattica della storia	23
I.1.3. I significati educativi della storia e le finalità del suo insegnamento	26
I.1.3.1. La storia come disciplina dalle funzioni civiche e sociali	27
I.1.3.2. La storia come risorsa per lo sviluppo del ragionamento critico	30
I.2. Alla base della didattica della storia: le teorie e il dibattito sulla conoscenza storica	33
I.2.1. Il pensiero storico-pedagogico tedesco e il concetto di <i>Geschichtsbewußtsein</i>	34
I.2.1.1. Il contributo di Jörn Rüsen e la reinterpretazione del suo pensiero	35
I.2.2. La scuola costruttivista anglosassone e lo sviluppo dell' <i>Historical Thinking</i>	38
I.2.2.1. Il ragionamento storico. Nascita e sviluppo di una nozione fondamentale	41
I.2.3. Il <i>Big Six</i> : il principale modello di sviluppo del ragionamento storico	44
I.2.4. Altri modelli del pensiero storico	48
I.3. La storia come scienza: alcune note di epistemologia e metodologia utili in chiave didattica	51
I.3.1. Caratteristiche, principi e limiti della scientificità della Storia	52
I.3.2. Le coordinate di riferimento: il tempo e lo spazio	55
I.3.3. Le Fonti. Ricerca, critica e interpretazione	57
I.3.4. La narrazione storica. Una questione problematica e utile	61
I.4. La ricerca in didattica della storia tra Italia e Spagna. Linee di sviluppo, temi e stato dell'arte	68
I.4.1. Il dibattito in Italia	68
I.4.2. Il dibattito e la ricerca in Spagna	73
I.4.3. Le iniziative e la ricerca in Italia	76

II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna	81
II.1. Offerte formative a confronto	81
II.2. I questionari: metodi, strumenti, temi, risultati	87
II.2.1. Elaborazione, diffusione e obiettivi dei questionari	88
II.2.2. La sfida dell'insegnamento: lezioni, metodologie, valutazione, problemi	91
II.2.2.1. Obiettivi didattici e percezione del proprio ruolo	92
II.2.2.2. Organizzazione delle attività, strumenti e metodologie dell'insegnamento accademico	94
II.2.2.3. Il giudizio sugli studenti e la loro preparazione	98
II.2.2.4. Una questione complessa: la valutazione	101
II.2.2.5. L'Erasmus e la peculiarità del sistema didattico italiano	103
II.2.3. L'apprendimento: metodo di studio, esigenze e criticità	104
II.2.3.1. Il metodo di studio e l'atteggiamento psicologico degli studenti verso il percorso formativo	107
II.2.3.2. Le principali criticità nell'apprendimento della storia	110
II.2.3.3. Il giudizio degli studenti su sé stessi e sull'offerta formativa	112
II.2.3.4. Sul rapporto tra studenti e docenti	114
II.3. Principali criticità didattiche e spunti di riflessione	115
II.3.1. Due sistemi d'istruzione differenti	115
II.3.2. Tra persistenza e cambiamento. Modalità d'insegnamento a confronto	117
II.3.3. La valutazione e i suoi problemi	120
II.3.4. A proposito degli studenti. Difficoltà e un (serio) problema comune	123
II.3.5. L'esigenza di una formazione più pratica	127
II.4. Spunti per un'offerta formativa e una didattica più incisive	129
II.4.1. Dalla selezione in ingresso al percorso professionalizzante	129
II.4.2. Sulla formazione psicopedagogica dei docenti di storia	131
II.4.3. Il potenziale didattico del digitale	135
II.4.4. Immergersi nella storia. Dalle fonti visuali...	136
II.4.5. ...al patrimonio	139
III. La storia tra tradizione e innovazione. Dal manuale al digitale	141
III.1. Dell'importanza e irrilevanza del manuale nella pratica didattica accademica	141
III.2. Un'analisi della manualistica universitaria in storia	147
III.2.1. L'efficacia comunicativa	149
III.2.2. L'impostazione dei contenuti	156
III.2.2.1. Dai manuali di storia antica a quelli di contemporanea. Una breve rassegna	157
III.2.2.2. Un nodo problematico: la periodizzazione	162
III.2.2.3. Tra vecchi retaggi e nuove proposte. Esempi sul ruolo della storiografia	166
III.2.3. Strumenti integrativi e di orientamento	170
III.2.3.1. L'apparato iconografico e cartografico	172
III.2.3.2. Gli strumenti di supporto	176
III.2.3.3. La bibliografia e le fonti	177

III.2.4. Sui manuali d'introduzione	180
III.2.5. Alcune questioni problematiche	183
III.2.5.1. Qualche caso limite	184
III.2.5.2. L'eurocentrismo	185
III.2.5.3. La prospettiva di genere e la storia delle donne	189
III.3. La manualistica universitaria tra editoria, digitale e modello scolastico	191
III.3.1. Il manuale universitario come prodotto editoriale	191
III.3.2. Limiti e possibilità delle piattaforme digitali	195
III.3.3. Il rapporto tra manuali universitari e scolastici	197
III.4. La storia da remoto. Il confronto con la Didattica a Distanza (DaD)	206
III.4.1. La DaD. Strumenti e modalità d'impiego	207
III.4.2. Gli effetti sul rendimento e sulla qualità dell'insegnamento/apprendimento	208
III.4.3. Quale giudizio e quale futuro per la DaD?	211
III.5. La Storia 2.0. Uno sguardo al digitale, alla <i>Public History</i> e ai nuovi media	213
 Conclusioni	 219
 Appendice	 229
1. Piccolo glossario di didattica della storia	229
2. Recensioni di manuali e di altri testi universitari	232
2.1. Italia	233
2.2. Spagna	261
3. Protocolli dei questionari	295
 Bibliografia	 311
Indici	329



## Introduzione.

### Una terra inesplorata: la didattica universitaria della storia

#### 1. *Argomenti e obiettivi*

La didattica universitaria della storia è a tutti gli effetti un terreno inesplorato per il quale si riscontra tuttora un'assenza di ampie e strutturate ricerche in merito, non soltanto in contesti dove il relativo settore scientifico-disciplinare non esiste, come in Italia, ma anche laddove esso è presente da tempo potendo vantare una solida tradizione di studi e un dibattito molto vivace non limitato ai singoli contesti nazionali. Pertanto, con il presente lavoro si intende apportare un primo contributo utile a colmare almeno in parte questa grave lacuna attraverso un'articolata disamina dell'insegnamento e dell'apprendimento in ambito accademico. I principali obiettivi consistono nell'individuazione e analisi dei caratteri originali e delle criticità dei sistemi d'istruzione italiano e spagnolo, il che vuol dire focalizzare l'attenzione sulle rispettive tradizioni disciplinari, sulle pratiche e gli strumenti didattici di riferimento, per giungere finanche a considerare il complesso rapporto di questi con il mondo della scuola e dell'editoria. Le ragioni di questi intendimenti sono principalmente legate a una semplice quanto significativa constatazione, consistente nel fatto che l'interesse degli studiosi di didattica della storia si è rivolto e tuttora si rivolge esclusivamente al contesto scolastico, trascurando completamente quello universitario. Ciò accade perché, chiaramente, le problematiche maggiori si riscontrano a scuola, ma anche in ragione della sotterranea diffusione della tesi secondo cui l'insegnamento accademico non abbia bisogno di specifici studi in merito.

Questo lavoro, al contrario, si sostanzia proprio del capovolgimento di tale prospettiva non dando affatto per scontato che la didattica universitaria sia automaticamente garanzia di qualità ed eccellenza, ed è pertanto caratterizzato dal tentativo di comprendere se effettivamente essa sia realmente efficiente, ossia, in altre parole, capace di garantire agli allievi il conseguimento dell'unico vero obiettivo dell'insegnamento della Storia, il pensare storicamente, una capacità

così ampia che per i termini con cui è stata definita dai ricercatori ritengo possa essere sviluppata davvero pienamente solo nel contesto accademico.

Ciononostante, il fatto che finora la totalità degli studi sia stata incentrata sull'ambito scolastico non impedisce affatto di riconoscerne il grande valore in relazione alle metodologie di lavoro e allo sviluppo delle teorie della conoscenza storica, essenziali per comprendere le molteplici forme e modalità di apprendimento della storia; ne consegue che l'impianto concettuale e teorico di riferimento di questa ricerca non può che essere quello che decenni di studi hanno contribuito a forgiare e che, seppure riferito alla scuola, ha in realtà piena pertinenza anche rispetto all'università. In questo senso non è affatto un caso che questo lavoro si avvalga di una prospettiva comparata con la Spagna, uno dei Paesi più all'avanguardia in questo campo di studi, e forse attualmente il più attivo anche in virtù della sua forte partecipazione al dibattito internazionale e della sua stretta connessione con altri contesti nazionali non meno importanti come l'Inghilterra, gli USA, il Canada, ma anche diversi altri Paesi europei e del Centro e Sud-America.

Il continuo confronto tra Italia e Spagna è l'altro aspetto di cui si sostanzia questa ricerca perché esso garantisce la possibilità di una più approfondita conoscenza di entrambi i sistemi didattici, e soprattutto consente – evidentemente per il maggiore grado di avanzamento degli studi iberici – di sviluppare e presentare per la prima volta nel contesto italiano un'ampia ricostruzione analitica di tutte le tesi, le teorie e i concetti fondamentali per la ricerca in Didattica della storia, eppure spesso non adeguatamente considerati nel nostro Paese. In estrema sintesi, si può affermare che questo contributo ruota intorno a due grandi nuclei tematici che consistono, da un lato, in una definizione della didattica della storia con riferimento ai suoi principi, al dibattito e allo stato dell'arte in una prospettiva internazionale, dall'altro in una concreta individuazione e analisi degli aspetti caratterizzanti la didattica universitaria italiana e spagnola allo scopo di accertarne il reale grado di efficienza e le principali criticità.

L'opera si compone di tre capitoli. Il primo è dedicato a una ricostruzione della didattica della storia come scienza autonoma ed è perciò contraddistinto dal tentativo di procedere ad una sua definizione a partire da una breve storia della pedagogia dalla fine dell'Ottocento, i cui sviluppi sono essenziali per comprendere come da una condizione di passività dello studente si è oggi giunti a considerare fondamentale la tesi dell'insegnare ad apprendere per effetto di un sapere che deve essere attivo e frutto della combinazione tra conoscenze, abilità e competenze. Il discorso procede con un'ampia disamina dei significati che la storia assume og-

gigiorno in relazione alle finalità del suo insegnamento, e con un'ampia ricostruzione di quello che a tutti gli effetti è il nucleo centrale di questo campo di studi, ossia il dibattito sulle diverse teorie della conoscenza storica articolatosi intorno alle posizioni di due scuole, la teoretica tedesca e la costruttivista anglosassone, i cui risultati hanno finito grossomodo per convergere contribuendo alla definizione, anche attraverso alcuni modelli teorici e pratici, del concetto fondamentale dell'*Historical Thinking*, il pensare storicamente. Chiaramente un lavoro di questo tipo non poteva prescindere anche da un esame in chiave didattica dei principi epistemologici e metodologici alla base della scienza storica stessa, motivo per cui si è provveduto a esaminare brevemente gli aspetti disciplinari più rilevanti in termini di apprendimento, soffermandosi sulle varie fasi del lavoro dello storico e sulla controversa e delicata questione della narrazione, che, con riferimento anche alla polemica postmodernista, offre spunti essenziali per riflettere sulla complessità della storia. Ulteriormente, questa ampia panoramica di riferimento iniziale è chiusa da un focus sulle principali linee di sviluppo del dibattito e sulla situazione attuale della ricerca in didattica della storia nei contesti nazionali di riferimento.

Il secondo capitolo è incentrato sulla didattica universitaria tra Italia e Spagna e su una disamina critica delle rispettive caratteristiche, analogie, differenze, criticità e così via. Dopo un confronto tra le offerte formative dei due Paesi, l'attenzione è rivolta alle concrete pratiche educative attraverso una disamina di un gran numero di aspetti, concernenti prima l'insegnamento e poi l'apprendimento, che sono stati approfonditi per mezzo di diversi strumenti, occasioni didattiche, confronti, diverse tipologie di fonti (si veda più avanti) e soprattutto grazie a questionari rivolti a docenti e studenti, lungamente preparati per questo scopo. In merito agli insegnanti la moltitudine di aspetti emersi riguarda i loro obiettivi didattici e la percezione del loro ruolo, le modalità di organizzazione, gli strumenti e le metodologie di riferimento, il giudizio espresso mediamente sugli allievi e il processo di valutazione, e il comportamento con gli studenti Erasmus. Per quanto riguarda gli studenti i principali aspetti indagati sono concernenti il metodo di studio e l'approccio al percorso formativo, le criticità nell'apprendimento, l'autovalutazione e il giudizio sull'offerta formativa, e il rapporto con i docenti. Tutti i dati raccolti sono poi diventati oggetto di una più articolata analisi finalizzata alla definizione delle singole caratteristiche dei due sistemi didattici e ad una più accurata riflessione sulle comuni difficoltà ed esigenze formative emerse, rispetto alle quali si è proposto una serie di approcci, di strategie didattiche e di temi che potrebbero essere impiegati abbastanza agevolmente per un insegnamento che possa essere da subito più incisivo.

Il terzo e ultimo capitolo si concentra sulle vecchie e nuove frontiere della storia e del suo insegnamento con riferimento a due grandi temi-strumenti che sono il manuale e il digitale, quest'ultimo da intendersi nel senso più ampio possibile. La parte più corposa è rappresentata da una disamina del ruolo del manuale nella pratica didattica, che si avvale anche di un'ulteriore apposita sezione dei questionari incentrata sui libri di testo e sulle relative metodologie di studio e di impiego nell'ambito dell'insegnamento. La trattazione procede con un'ampia analisi della manualistica universitaria, che, prendendo come riferimento i manuali di storia più frequentemente utilizzati a proposito degli esami di base, arriva a comprendere oltre un'ottantina di testi italiani e spagnoli, con l'aggiunta di alcuni di area anglosassone. Questa analisi – che rappresenta uno dei più originali esiti di questa ricerca dal momento che non si ha notizia di approfonditi studi sui manuali universitari – si nutre sostanzialmente di una disamina molto ampia di aspetti come l'efficacia comunicativa, l'impostazione contenutistica dei testi, gli apparati d'integrazione e orientamento eventualmente presenti, e infine le lacune/criticità più frequentemente presenti. Si è poi provveduto ad approfondire il discorso sulla manualistica, passando dalla didattica all'ambito editoriale allo scopo di comprendere non solo quali sono le dinamiche commerciali che influenzano determinate scelte, provocando precise conseguenze sul piano formativo, ma anche di indagare sul recente accrescimento del supporto digitale e sui termini del rapporto tra il manuale universitario e quello scolastico. Infine, con riferimento alle più recenti tendenze, si è passati a considerare il collegamento sempre più stretto con il digitale, primariamente nel senso di un esame dei risultati provenienti dai questionari in merito alla didattica a distanza, che consentono di offrire una delle prime ricerche in merito al significato e all'efficienza di quest'esperienza anche nell'ottica di un suo possibile impiego in futuro in situazioni non emergenziali; e secondariamente a proposito di alcune riflessioni sull'importanza di un'alfabetizzazione digitale che l'università dovrebbe essere in grado di fornire non sottovalutando il potenziale formativo anche di quegli spazi che sembrano sfuggire a una qualche forma di controllo – come i social media e network – e che, tuttavia, stanno progressivamente diventando sempre più rilevanti anche nel processo di costruzione del sapere storico comune.

Completano il contributo le conclusioni incentrate sugli esiti più importanti e originali emersi da questa ricerca; un'appendice consta di un piccolo glossario di didattica della storia, delle schede di analisi dei manuali italiani e spagnoli, e dei protocolli dei questionari; infine, una bibliografia divisa per sezioni rispettivamente dedicate agli studi di riferimento, ai libri di testo scolastici e ai manuali

universitari, ai quali si aggiunge una sitografia con tutti i link d'accesso alle pagine web indicate, consultate tutte nel periodo compreso tra gennaio e dicembre 2023.

## 2. Metodologia e fonti

Prima ancora di concentrarsi sulla metodologia e le fonti che sono alla base di questo lavoro, è imprescindibile fare riferimento ad alcuni principi che ne hanno condizionato positivamente le modalità di realizzazione e gli esiti stessi. A tal proposito, il primo aspetto da segnalare concerne l'apertura mentale scevra da pregiudizi con cui si è condotta questa indagine, una precisazione che potrebbe risultare del tutto inutile, eppure necessaria poiché, come si vedrà più avanti, fino ad oggi uno dei maggiori ostacoli alla realizzazione di riforme e lavori realmente significativi nel contesto della didattica della storia è stato proprio il contrasto, spesso davvero stridente, esistente tra storici e pedagogisti; considerato ciò, invece, questo lavoro è stato mosso proprio dall'intento di superare questa forte dicotomia, come anche quella che non di rado viene a crearsi con gli editori o ancora più tra insegnanti universitari e scolastici, con conseguenze davvero esiziali per la didattica. Chi scrive, nonostante la formazione da storico medievista, ha pienamente riconosciuto il valore degli studi di esperti di pedagogia e didattica, attingendovi a piene mani, e, inoltre, si è pienamente calato nella veste del ricercatore in didattica della storia con tutto ciò che questo comporta anche nei termini dell'adozione di una metodologia, per forza di cose, differente da quella dello storico *tout court*. Da questo si può facilmente intuire come un ulteriore principio di questo lavoro sia stato la promozione di una forte interdisciplinarietà, dovuta non soltanto al tipo di conoscenze/competenze messe in campo o acquisite e che afferiscono ai più disparati campi (storia, filosofia, pedagogia, didattica, editoria, informatica umanistica), ma anche alle tipologie di fonti trattate, e ancora ai temi e agli aspetti sui quali si è deciso di concentrarsi e tra i quali meritano di essere menzionati almeno lo spiccato interesse per le immagini – o meglio per i *visual studies*, con tutto ciò che vi è connesso in relazione alla storia dell'arte –, oltre che per la geografia e le cosiddette *digital humanities*.

Dal punto di vista metodologico, come accennato, si tratta di un lavoro molto differente rispetto a quello solitamente compiuto dagli storici; certo le conoscenze e le competenze legate alla metodologia storiografica sono state comunque imprescindibili per la conduzione della ricerca (si pensi alle molteplici analisi di contenuto condotte, per esempio, in riferimento ai manuali o alle fonti eventual-

mente inserite in essi), ma ciò non toglie che una diversità sostanziale c'è ed è effettivamente rintracciabile in una differente tipologia di fonti, così come nella metodologia stessa, propriamente attinente al pedagogista più che allo storico. In sostanza si può ritenere che i capisaldi metodologici di riferimento di questa ricerca sono da rintracciarsi, da un lato, in un intento di comparazione tra Italia e Spagna perseguito con tenacia e che attraversa tutto il lavoro, tendendo a sfumare solo quando impossibile o poco sensato; dall'altro, nell'impiego di un approccio misto, che consiste nell'associazione di una analisi di tipo quantitativa, cioè in chiave statistica dei dati oggetto d'indagine, ad una di tipo qualitativa, incentrata sul merito dei contenuti. Si tratta di un metodo tipico dell'ambito psicopedagogico e didattico che consente di ricostruire con grande precisione linee di tendenza, caratteristiche, punti di forza e di debolezza di un dato contesto esaminato. Questo tipo di impostazione non è vezzo del ricercatore in didattica, ma un passaggio obbligato come si evincerà molto chiaramente a breve dall'esame delle diverse tipologie di fonti e di dati confluiti nella ricerca.

È importante ricordare che alla comparazione e alla triangolazione va aggiunto un ulteriore aspetto metodologico che consente anche di aprire il correlato discorso sulle fonti, e cioè che, a differenza di quanto accade per lo storico, che generalmente lavora su fonti già esistenti, il ricercatore in didattica, o per meglio dire, il pedagogista, può in una certa misura crearle autonomamente. Ed è esattamente quanto è accaduto anche in questo lavoro in riferimento a quella che si può definire la prima delle cinque tipologie di documentazione alle quali si è fatto riferimento. Si tratta dei questionari (1), di cui già l'elaborazione – un processo molto lungo e complesso che ha comportato la consulenza di diversi specialisti in merito – ha costituito un momento di importante crescita e riflessione sui principali aspetti della didattica della storia, considerando la possibilità che essi hanno offerto di vagliare il parere e i commenti anche del singolo partecipante. I risultati ricavati sono stati assolutamente determinanti perché hanno consentito di ottenere una mole enorme di variegate informazioni, dalla quale, tuttavia, si potevano trarre dati utili solo nell'ottica di una metodologia mista in grado di dare peso all'esame analitico così come a quello statistico, che già solo grazie al confronto delle cifre e delle percentuali ricavate ha consentito un concreto accrescimento delle conoscenze su circostanze, processi e fenomeni didattici.

La seconda tipologia di fonte è l'osservazione sistematica o scientifica (2), che costituisce un altro elemento metodologico tipico del pedagogista; pertanto, quanto riportato in questo studio è frutto anche di un lavoro di comparazione degli aspetti di interesse raccolti tramite un apposito protocollo compilato in occasione

della costante partecipazione a un gran numero di lezioni, seminari, convegni ed esami, i quali, insieme ad un'ulteriore esperienza quinquennale di chi scrive come esaminatore di storia medievale, hanno consentito di raccogliere una grande mole di informazioni da relazionare con quelle provenienti da altre fonti. Tra queste, una terza tipologia è costituita dai documenti testuali (3), una macrocategoria che comprende elementi molto diversi che spaziano dalle interviste scritte rilasciate da alcuni docenti, ai programmi di studio e *temarios* (i programmi comuni a cui i docenti si rifanno per la costruzione del corso riguardante un dato insegnamento), dalle guide dello studente a diverse tipologie di risorse didattiche quali dossier, appunti, testi, paratesti, e finanche ai commenti scritti lasciati da professori e studenti nei questionari. Rientrano in questa categoria anche i testi scolastici e soprattutto i manuali universitari, per i quali è opportuno segnalare che, non molto dissimilmente da quanto è stato fatto per i questionari, si è dovuto provvedere alla vera e propria elaborazione di un metodo utile al loro studio; o meglio, in assenza di strutturate indagini di questo tipo, alla realizzazione di una griglia di analisi che consentisse di ricavare dati omogenei e perfettamente confrontabili pur nel rispetto delle singole peculiarità di ciascuno dei testi esaminati.

Nella categoria delle fonti scritte potrebbero forse rientrare anche tutti gli apparati presenti in rete, tuttavia, considerata la particolarità del supporto e le sue poliedriche forme di presentazione, è più opportuno considerare il digitale (4) come una tipologia documentaria a parte, la quarta, che si sostanzia dell'analisi delle versioni e-book, delle piattaforme digitali, degli eserciziari, dei *Massive open-online courses* (MOOC), ma anche delle sintesi in rete a cui gli studenti fanno riferimento, del lavoro compiuto per la realizzazione delle piattaforme digitali dei questionari nonché di tutti i dati emersi in relazione allo studio del fenomeno della DaD. Chiude il quadro, una tipologia aggiuntiva, la quinta, in qualche modo insita e implicitamente già citata in ognuna delle precedenti quattro, che concerne evidentemente l'esperienza (5), visto che chi scrive ha potuto maturare molte delle riflessioni proposte e degli aspetti suggeriti anche in virtù dell'attività che da anni, e proprio a partire dal progetto di dottorato, ha svolto e svolge in qualità di esaminatore all'università, editor di manuali accademici, ideatore di eserciziari e contenuti digitali per la didattica. È evidente, pertanto, che, nel complesso, il metodo alla base di questo lavoro è il prodotto di una combinazione originale tra le conoscenze/competenze pratico-teoriche storiche e didattiche, e tutta una serie di esperienze e saperi concettuali e operativi d'ambito editoriale sviluppati nel contesto fortemente interdisciplinare della produzione di strumenti analogici e digitali destinati alla didattica universitaria della storia.

### *Postilla*

Questo studio è il frutto di un lavoro di ripensamento, revisione e aggiornamento di una precedente tesi di Dottorato a caratterizzazione industriale dal titolo *L'insegnamento delle discipline storiche: metodologie e tecnologie didattiche innovative*, che il sottoscritto ha realizzato, sotto la direzione dei professori Francesco Senatore e Fabrizio Titone, presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II, in co-tutela con l'Universidad del País Vasco, e discusso nel febbraio del 2022 (XXXIV ciclo). È importante sottolineare, ai fini di una migliore comprensione dei risultati ottenuti, che la caratterizzazione industriale della ricerca si è sostanziata dello svolgimento a Milano di un lungo tirocinio presso la sezione universitaria della casa editrice Pearson, con la quale tuttora collaboro per la realizzazione di manuali e contenuti digitali destinati allo studio universitario della storia.

### *Ringraziamenti*

In primo luogo, desidero ringraziare i due tutor Francesco Senatore e Fabrizio Titone non soltanto per la grande disponibilità mostrata nel supervisionare questo lungo progetto, ma perché la possibilità di confrontarmi con loro è stata ed è tuttora per me motivo di stimolo e di crescita.

Ringrazio fortemente anche Gabriella Piccinni, Joaquin Prats Cuevas e José María Portillo Valdes, che al tempo della discussione della tesi di dottorato, in qualità di commissari, mi fornirono un giudizio e spunti di ricerca che sono poi confluiti in questo lavoro consentendone un concreto arricchimento.

Desidero ringraziare Roberto Delle Donne per l'attenzione che ha sempre rivolto verso questa ricerca e per l'interesse mostrato, insieme al comitato scientifico, per la sua pubblicazione.

Un sentito ringraziamento va anche ai carissimi colleghi Gianluca Falcucci e Davide Passerini per il grande aiuto fornito nella revisione del testo.

Infine, sottolineo che questo lavoro non sarebbe stato possibile senza il prezioso aiuto di numerose persone e società in Italia e in Spagna, che hanno supportato la realizzazione di questo progetto in diverse fasi. A tutti coloro che hanno collaborato, i cui nomi sono presenti nel corso del lavoro, va il mio più sentito ringraziamento, così come a tutti i membri del comparto universitario della Pearson, e particolarmente a Paolo Roncoroni, Loretta Russo, Chiara Tartara, Chiara Crepaldi e Francesco Crepaldi.

*Questo libro è dedicato ai miei genitori, esempio di umiltà e sacrificio e ad Alessia e Martina, per la loro forza gentile.*

# I. La didattica della storia come scienza.

## Genesi, principi, stato dell'arte

### I.1. *Verso una definizione della didattica della storia*

Essere un ottimo ricercatore in storia non è condizione sufficiente per saperla insegnare a prescindere dal livello d'istruzione in cui ciò avviene. In altre parole, è possibile che uno storico nonostante il suo alto grado di formazione non sia in grado di insegnare efficacemente a scuola come all'università. Quest'affermazione, senz'altro assai forte, può costituire un ottimo punto di partenza per comprendere cosa sia, o ancor più cosa stia diventando la didattica della storia, vale a dire una scienza che, pur essendo inestricabilmente legata alla storia *tout court*, ambisce ad essere autonoma e che pertanto presenta modalità d'indagine, fondamenti teorici e campi di interesse sempre più precisi e definiti. In questo senso, richiamando quanto espresso inizialmente, si può asserire che il postulato fondamentale – o per certi versi il vero e proprio assioma – dei ricercatori in didattica della storia consiste nel fatto che l'insegnamento, a causa della sua complessità e delle specificità legate a varie circostanze, è un'attività complessa che necessita di una specifica formazione teorica e pratica. All'assenza di quest'ultima non possono in alcun modo sopperire la forte familiarità dello storico con le fonti e la sua profonda conoscenza disciplinare, né tanto meno l'esperienza di insegnamento acquisita direttamente, contrariamente a quanto per lungo tempo si è ritenuto e talvolta ancora si ritiene a causa dell'autorevole influsso del pensiero del filosofo neoidealista Giovanni Gentile (1875-1944)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La tesi, ormai obsoleta, di Gentile è che l'unico requisito per una didattica efficace è la forte conoscenza dei contenuti di una disciplina da parte del docente, pertanto, non vi è bisogno di alcuna formazione pedagogica visto che è solo l'esperienza diretta in aula a far comprendere come insegnare al meglio; in merito cfr. L. Cajani, *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, in *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valseriati, Palermo, New Digital Frontiers, 2019, pp. 121-130.

Assodato che la didattica della storia è una disciplina differente dalla storia, è importante procedere a una sua più concreta definizione concentrandosi sulla sua genesi e sul suo statuto epistemologico e metodologico, per poi proseguire entrando nel vivo del principale dibattito che anima questa giovane disciplina e che riguarda le teorie sulla conoscenza storica.

### *1.1.1. Dalla pedagogia...*

Le origini della didattica vanno rintracciate nella scienza da cui essa nasce, ovvero la pedagogia, e più precisamente nel dibattito che dalla fine dell'Ottocento fino ai giorni nostri ha condotto molti studiosi ad occuparsi dell'educazione con particolare riferimento al processo di apprendimento e alla definizione del ruolo di docenti e discenti. Un primo passo decisivo fu compiuto sul finire del XIX secolo dalla *New School* il cui fondatore fu John Dewey (1859-1952), teorico dell'educazione progressiva. Sintetizzando, questa nuova visione pedagogica non ha soltanto attribuito un ruolo attivo agli studenti, inserendoli in un contesto scolastico rigorosamente democratico in cui essi cooperano e rispettano la pluralità delle idee, ma ha anche inteso l'apprendimento come un processo che si alimenta di un graduale accrescimento delle loro capacità per effetto del metodo scientifico, di una formazione intesa in senso pratico, e di un ruolo nuovo assegnato al docente, non più semplice guida, ma persona capace di proporre adeguati stimoli durante il percorso formativo dei suoi alunni<sup>2</sup>.

Anche il marxista Semënovič Vygotsky (1896-1934) – il cui pensiero è stato conosciuto più a fondo e finalmente rivalutato in tempi recenti – evidenziò il ruolo fondamentale della dimensione sociale, esaltando la funzione dell'insegnante e anche dei genitori per lo sviluppo cognitivo dei bambini, e pertanto si oppose fortemente ad una delle principali tesi della psicopedagogia cognitiva di Jean Piaget (1896-1980), che, all'opposto, ha teso a svilire il ruolo dell'educatore a mero facilitatore di un processo di apprendimento che a suo giudizio gli studenti sono in grado di condurre abbastanza autonomamente e per stadi coincidenti con la propria evoluzione psicologica<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> U. Avalle - M. Maranzana - P. Sacchi, *Pedagogia, Pedagogia speciale e didattica dell'inclusione*, Milano-Torino, Pearson, 2018, pp. 53-54; su Dewey si veda P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci, 2009.

<sup>3</sup> C. Barros, *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia*, Santiago de Compostela, HaD, 2007, p. 23. Sul revisionismo concernente le opere di Vygotsky si veda *Revisionist*

Nonostante la posizione piagetiana sia stata ormai superata, ha avuto il merito di elaborare il concetto dell'*apprendimento per scoperta*, la cui diretta influenza è rintracciabile nel pensiero dello psicologo strutturalista Jerome Bruner (1915-2016), che, senz'altro, si può considerare uno dei più importanti studiosi con riferimento alla psicologia cognitiva e educativa. La sua teoria costruttivista dell'apprendimento, privilegiando il metodo d'insegnamento rispetto ai contenuti, e ponendo l'attenzione sull'importanza del dialogo tra docente e studente, e sul bisogno di una formazione attiva basata sulla commistione di conoscenze e competenze, ha condotto a uno degli esiti più rilevanti nell'ambito degli studi psicopedagogici. Si tratta del passaggio da una didattica basata essenzialmente sulla trasmissione delle conoscenze disciplinari a una incentrata sulle competenze e sul *saper fare*; la conseguenza è stata una totale riorganizzazione della didattica come scienza che ha teso ad indagare sulle strutture fondamentali e i processi logici della conoscenza con stretto riferimento a una formazione che insegni ad apprendere<sup>4</sup>.

Tutto questo ha generato un dibattito particolarmente acceso, non ancora esauritosi, il cui nucleo centrale è rintracciabile nel concetto delle competenze, sulla cui definizione e modalità di sviluppo non esistono tesi univoche. In particolare, i toni sono diventati assai duri soprattutto a partire dal 1999 quando con la pubblicazione della *Dichiarazione (o Processo) di Bologna* è stata effettuata una riforma strutturale del sistema educativo europeo che ha visto i curricula concentrarsi maggiormente sulle competenze a discapito delle conoscenze<sup>5</sup>. Successivamente, nel 2005, la Commissione e il Parlamento Europei hanno incentivato un ulteriore cambiamento in questa direzione proponendo *otto competenze chiave europee*, vale a dire: competenza nella madrelingua; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;

*Revolution in Vygotsky Studies. The State of the Art*, a cura di A. Yasnitsky - R. van der Veer, London, Routledge, 2016.

<sup>4</sup> C. Barros, *Propuestas*, cit., p. 24; U. Avalle - M. Maranzana - P. Sacchi, *Pedagogia*, cit., p. 59.

<sup>5</sup> La dichiarazione di Bologna è interamente disponibile al seguente URL: <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>. Si veda anche il sito Eurydice, che fornisce informazioni sul funzionamento dei sistemi di istruzione dei Paesi aderenti: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>. Tra i maggiori provvedimenti adottati nell'ambito di questa riforma vi fu anche il consolidamento del sistema dei crediti formativi (CFU) e il reciproco riconoscimento dei titoli di studio di ogni Paese.

competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale<sup>6</sup>. Anche se la definizione di questo modello ha costituito almeno in parte un avanzamento sul piano psicopedagogico, cionondimeno non ha risolto la controversia intorno al discorso del rapporto tra le competenze e le conoscenze, quest'ultime evidentemente citate solo in modo generico e considerate comunque secondarie rispetto alle prime.

Un primo risultato di tutto questo è stata la genesi di una scissione profonda nel modo di intendere le competenze tra le istituzioni educative, che le considerano come degli elementi la cui verificabilità deve essere concreta e possibile, e gli studiosi di pedagogia e didattica, che ne mettono in risalto la dinamicità<sup>7</sup>. Un altro esito, non meno gravido di conseguenze anche nel contesto della storia, è stata l'esacerbazione delle posizioni opposte dei *disciplinaristi* e dei pedagogisti, talvolta sprezzantemente chiamati *didattologi*. I primi sono quelli che a fronte dell'avanzamento delle competenze continuano a ribadire il ruolo altrettanto fondamentale delle conoscenze disciplinari, di cui il docente sembra essere quasi una sorta di guardiano; i secondi sono coloro che dando maggiore attenzione all'apprendimento per competenze e al ruolo dello studente piuttosto che ai contenuti, propugnano un modello d'insegnamento rivolto al saper fare. Se nel primo caso l'eccessiva attenzione verso i contenuti disciplinari si è spesso tradotta nell'esercizio di una didattica meramente trasmissiva, nel secondo si è scaduti invece in un'ossessione metodologica, in una sorta di delirio delle competenze che ha generato un ulteriore scadimento delle conoscenze storiche, del quale, a dire il vero, non si sentiva affatto il bisogno considerando la già carente formazione di studenti e docenti di scuola.

Alla luce di questa contrapposizione è d'obbligo ribadire che in questo lavoro nessuna delle due posizioni esaminate è considerata del tutto corretta o errata, non solo perché è evidente che una didattica efficace non possa prescindere né dalle conoscenze né dalle competenze, ma soprattutto perché, come già sosteneva Bruner, entrambe sono profondamente interconnesse e pertanto la loro contrapposizione è falsa e ideologicamente orientata a seconda delle differenti scuole o

<sup>6</sup> Si veda in merito il sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32006H0962>.

<sup>7</sup> F. Marostica, *La sfida delle competenze*, in «Il bollettino di Clío», N.S., 3, 2013 (febbraio), pp. 8-30: 9.

orientamenti che la propongono assegnando ora un ruolo attivo ai docenti (disciplinari), ora agli studenti (pedagogisti)<sup>8</sup>.

L'erroneità di questa contrapposizione emerge in modo chiaro anche facendo riferimento alla definizione dei concetti fondamentali nel processo di apprendimento. Prima ancora di affermare cosa sia una competenza si può ritenere senza dubbio che essa sia il frutto di una combinazione tra conoscenze e abilità. Concordemente con il *Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, le prime «sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. [...] l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un campo di lavoro o di studio»; le seconde consistono nella «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi»; infine le competenze risultano essere «la 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»<sup>9</sup>. Se le prime due definizioni sono universalmente condivise, non si può dire altrettanto per le competenze, da considerarsi variamente come capacità di sfruttare risorse personali di vario genere allo scopo di risolvere un problema, ma anche come capacità potenziali che spesso sono possedute inconsapevolmente, o ancora come un insieme di saperi cognitivi che di fronte a determinate tipologie di sollecitazioni conducono al saper fare, cioè si trasformano in atti effettivi<sup>10</sup>. Il discorso si complica ulteriormente se si considerano anche le abilità che contribuiscono alla formazione delle competenze, oppure i diversi ambiti e discipline che queste

<sup>8</sup> Per un focus sull'importanza del pensiero di Bruner nell'ambito dell'insegnamento della storia cfr. A. Chapman, *Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies*, in *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, a cura dell'International Society for the Didactics of History, Schwabach, Wochenschau Verlag, 2012, pp. 21-40: 21-22.

<sup>9</sup> In merito cfr. <https://eurspace.eu/ecvet/pedagogicalkit/framework-for-defining-learning-outcomes-knowledge-skills-competence/>. Come si vedrà nel dettaglio durante l'esame delle diverse teorie delle scuole storico-pedagogiche, esistono anche delle particolari tipologie di conoscenze storiche con una loro precisa definizione.

<sup>10</sup> F. Marostica, *La sfida*, cit., pp. 10-11.

ultime possono toccare divenendo perciò *trasversali*, *interdisciplinari*, etc.<sup>11</sup>, senza considerare ancora altri possibili piani di distinzione<sup>12</sup>.

Una tale varietà di interpretazioni costituisce un problema sul piano concettuale e, inoltre, produce conseguenze dirette e importanti anche nell'ambito della pratica didattica; lo si comprende perfettamente esaminando lo stridente contrasto esistente tra le consuete modalità d'insegnamento e quelle funzionali allo sviluppo delle competenze. A causa di una formazione spesso inadeguata – su cui influisce anche la mancanza di chiarezza a proposito delle competenze in generale e di quelle necessarie per l'insegnamento – i docenti di scuola di entrambi i Paesi si trovano in difficoltà a produrre una didattica per competenze e si rifugiano nel modello tradizionale di trasmissione del sapere che ha nella lezione frontale e nel manuale i suoi baluardi<sup>13</sup>. Tutte quelle tipologie di attività basate sull'esperienza, sul lavoro laboratoriale e di gruppo, che, com'è generalmente condiviso sono necessari allo sviluppo delle competenze, sono in verità spesso assenti<sup>14</sup>; se a questo si aggiunge anche che la verificabilità delle competenze richiederebbe un cambiamento delle modalità di valutazione, ma che allo stesso tempo ancora non è chiaro come le si possa scientificamente giudicare<sup>15</sup>, allora diviene lampante che, per quanto centrali, le competenze restino tuttora un obiettivo didattico molto spesso utopico. Anche se tutto ciò è valido soprattutto per il contesto scolastico, è importante tenere presente che queste criticità sono facilmente riscontrabili anche in ambito universitario, dove altre tipologie di problemi (come il gran numero di studenti, il ruolo del manuale e il persistere di un modello didattico trasmissivo) influiscono sull'effettiva possibilità di sviluppare adeguatamente le competenze connesse al ragionamento storico, che dovrebbe

<sup>11</sup> Ivi, pp. 12-17. Una competenza particolarmente rilevante è la cosiddetta *metacognizione*, vale a dire la capacità di comprendere e verificare in modo autonomo la validità dei propri processi intellettivi.

<sup>12</sup> Per esempio, le competenze si possono distinguere anche in riferimento al piano cognitivo (memorizzazione, comprensione, pensiero creativo), procedimentale (saper fare), emozionale (curiosità, resistenza, maturità, etc.), etico (onestà, responsabilità, imparzialità, rispetto dei valori democratici) e volitivo. Cfr. J.M. Arribas Estebanz, *La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones*, in «Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado», 4, vol. 21, 2017 (Settembre-Dicembre), pp. 381-404: 388-389.

<sup>13</sup> I. Mattozzi, *Apprendimenti e competenze in storia*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 3, 2013 (febbraio), pp. 31-41: 32; F. Marostica, *La sfida*, cit., p. 25.

<sup>14</sup> F. Marostica, *La sfida*, cit., p. 28.

<sup>15</sup> I. Mattozzi, *Apprendere*, cit., pp. 37-38.

essere il fine ultimo dell'ambito accademico. Qui, ancora più che nelle scuole, diviene allora fondamentale che i docenti non scindano conoscenze e competenze, ma che le integrino continuamente attraverso una progressiva riflessione sulle proprie metodologie d'insegnamento e una seria considerazione delle esigenze e ancor più delle difficoltà riscontrate dai propri studenti<sup>16</sup>.

### *1.1.2. ...alla didattica della storia*

Stabiliti alcuni dei concetti chiave della scienza pedagogica è possibile definire nel dettaglio in che cosa consiste la didattica della storia. A questo scopo è bene sottolineare preliminarmente che la didattica in generale, da branca della pedagogia, è ad oggi una disciplina del tutto autonoma che indaga sul rapporto tra insegnamento e apprendimento allo scopo di riflettere e progettare il percorso formativo/educativo dei discenti<sup>17</sup>. Ai fini di una definizione della didattica della storia, il primo passo, com'è stato sottolineato da uno dei maggiori studiosi del settore, Joaquin Prats, è quello di comprendere il quadro epistemologico di riferimento della disciplina, un'operazione essenziale, per nulla oziosa anche a fronte del mezzo secolo di studi e riflessioni che l'hanno riguardata<sup>18</sup>. Ciò è tanto più vero tenendo conto che, da una parte, si tratta di un settore di studi tutto sommato giovane per il quale una ridefinizione delle metodologie e delle modalità d'indagine è quasi d'obbligo man mano che la società e i sistemi d'istruzione cambiano e si evolvono; dall'altra, con stretto riferimento all'ambito italiano, se si eccettuano i contributi di pochi volenterosi studiosi<sup>19</sup>, una seria riflessione di questo tipo sulla didattica della storia è sostanzialmente assente, e in ogni caso il relativo dibattito in merito non è neanche lontanamente paragonabile a quello tuttora in corso in altri Paesi europei, e nord-centro e sud-americani.

Un buon punto di partenza per stabilire in modo immediato ed efficace in che cosa consiste la didattica della storia può essere rappresentato dalla definizione-

<sup>16</sup> A. Booth, *Teaching History at University: Enhancing Learning and Understanding*, London, Routledge, 2003, p. 125.

<sup>17</sup> U. Avalle - M. Maranzana - P. Secchi, *Metodologie e tecnologie didattiche generali*, Milano-Torino, Pearson, 2018, p. 1.

<sup>18</sup> J. Prats, *Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, in *Congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 81-89: 82.

<sup>19</sup> Il riferimento è ad alcuni esperti della disciplina quali Ivo Mattozzi, Antonio Brusa, Walter Panciera, Rolando Dondarini e Beatrice Borghi, i cui contributi verranno segnalati più avanti, in particolare quando si discuterà della situazione della ricerca in didattica della storia in Italia.

ne che ne ha dato Sebastian Plá che l'ha identificata con la «conversione del sapere disciplinare degli storici in un sapere accessibile agli studenti»<sup>20</sup>. Ivo Mattozzi, decano e pioniere di questa disciplina, ne ha poi individuato quattro principali nuclei tematici, vale a dire il sapere storico, gli insegnanti, gli studenti, e gli strumenti, sottolineando come l'attenzione venga posta su questi aspetti presi sia singolarmente sia in connessione fra loro; ciò, di fatto, vuol dire che i ricercatori da una parte si occupano del rapporto tra la metodologia della ricerca storica e l'insegnamento della storia, dall'altro, tentano di produrre una teoria della conoscenza storica grazie alla quale è possibile comprendere meglio la natura del ragionamento storico e quindi le modalità e le finalità con cui esso può essere insegnato e appreso<sup>21</sup>.

Queste prime considerazioni consentono di entrare nei dettagli andando a stabilire con maggiore precisione quali siano i principali ambiti della ricerca in didattica della storia, che nel complesso possono essere considerati i seguenti: 1. La progettazione e lo sviluppo dei curricula scolastici (e forse è il caso di aggiungere anche universitari). 2. La costruzione di concetti ed elementi specifici della disciplina, il che significa fare riferimento alla costruzione di una teoria della conoscenza storica e relativi modelli, ma anche all'elaborazione di strumenti pratici e concettuali utili all'insegnamento. 3. Lo studio del comportamento e dello sviluppo professionale dei docenti. 4. L'analisi della concezione che gli studenti hanno della storia e dei meccanismi di valutazione del loro apprendimento. 5. L'insegnamento della storia attraverso il patrimonio, al quale ritengo si debba aggiungere anche il digitale nelle sue molteplici forme<sup>22</sup>.

Per la sua stessa natura di disciplina che nasce esattamente nel punto di incontro tra le scienze che si occupano di studiare i processi educativi e formativi (pedagogia e didattica) e quella che fornisce i contenuti in riferimento ai quali si intende soffermarsi (storia), non vi è dubbio che la didattica della storia possa essere considerata un settore di ricerca afferente alle scienze dell'educazione<sup>23</sup>. Tuttavia, questo non deve indurre a pensare che i suoi ricercatori siano propensi a

<sup>20</sup> S. Plá, *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, in «Secuencia», 84, 2012 (settembre-dicembre), pp. 162-184: 168.

<sup>21</sup> I. Mattozzi, *Alguna precisión sobre la didáctica de la historia*, in «La Didáctica», 1, 1994 (settembre), pp. 1-6: 1, 4-5.

<sup>22</sup> P. Miralles - R.A. Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la historia en España*, in «Índice Histórico Español», 128, 2015, pp. 67-95: 76.

<sup>23</sup> J. Prats, *Hacia una definición*, cit., p. 88.

adottare uno stile di conduzione delle ricerche che ponga la scienza storica in un ruolo secondario o la percepisca come un semplice contenuto sostituibile da una qualsiasi altra disciplina umanistica. Sono in realtà proprio le singole peculiarità della ricerca storica e la particolare tipologia di conoscenza che ne deriva a far sì che la didattica della storia possa essere ritenuta una disciplina a sé stante nonostante la fortissima connessione con la ricerca educativa.

D'altronde, pur riconoscendo che i documenti di una qualsiasi epoca possono essere fonti non solo per uno storico ma anche per il ricercatore in didattica della storia – per esempio, in riferimento all'uso che di quelli si può fare ai fini dell'insegnamento –, bisogna sottolineare che le fonti privilegiate dal secondo non sono certamente le carte d'archivio; luogo, quest'ultimo, che del resto non costituisce il suo principale spazio di lavoro, coincidente invece con gli ambienti appositamente predisposti per la didattica, vale a dire scuola e università, e più precisamente l'aula. Le sue fonti corrispondono a quei materiali, risorse e strumenti di ogni genere utili nel percorso formativo, ma anche alle diverse attività e ai momenti didattici, nonché a veri e propri documenti autoprodotti che possono essere interviste, questionari ed esperimenti pratici e teorici condotti in aula e/o al di fuori di essa<sup>24</sup>. Questa particolare tipologia di documentazione è propriamente quella della ricerca in scienze dell'educazione, dalla quale, non a caso, la didattica della storia mutua direttamente la sua principale metodologia di ricerca, che si basa sulla combinazione tra un'analisi qualitativa e quantitativa, cioè statistica, delle informazioni ottenute, grazie alla quale diviene possibile individuare caratteristiche, virtù e criticità di attività e sistemi educativi<sup>25</sup>.

Un ultimo aspetto da considerare e al quale si è fatto finora riferimento solo per cenni riguarda questo carattere di speculazione teorica insito nella ricerca in didattica della storia; esso è il risultato di una riflessione piuttosto ampia che indaga principalmente sulla natura della conoscenza storica e sulle modalità con cui essa diviene possibile. Lungi dal configurarsi come uno scontro ideologico di nicchia tra scuole storico-pedagogiche differenti e talvolta avverse, esso costituisce per certi versi una raffinata e complessa continuazione del plurisecolare dibattito sulla storia come scienza, che non senza elaborare tesi e concetti anche molto complessi, ora ne soppesa la natura, i limiti e i pregi, ora l'utilità per la vita

<sup>24</sup> S. Plá, *La enseñanza*, cit., p. 181. Solo per fare qualche esempio può trattarsi di appunti, manuali, monografie, programmi di studio, curricula, risorse in rete, eserciziari, etc.

<sup>25</sup> U. Avalle - M. Maranzana - P. Secchi, *Metodologie*, cit., p. 3.

di tutti i giorni con stretto riferimento al rapporto tra passato, presente e futuro. Per quanto anche in questa riflessione non manchino, come si vedrà, alcune teorie piuttosto astratte che strizzano l'occhio alla filosofia della storia, c'è da sottolineare che questa riflessione scaturisce direttamente dall'esperienza di ricerca ed è quindi esclusivamente rivolta alla realizzazione di teorie esplicative che possano consentire di conoscere meglio il processo didattico e i suoi protagonisti<sup>26</sup>, e che pertanto hanno un fine evidentemente pratico di applicazione nell'ambito dell'istruzione.

Anche se per questi motivi le differenti teorie della conoscenza storica costituiscono il nucleo fondamentale della riflessione dei ricercatori in didattica, esse non lo esauriscono completamente nella misura in cui, oltre alle discussioni concernenti gli strumenti didattici (il laboratorio, il manuale, etc.) vi è un altro aspetto di questo dibattito che è particolarmente importante e per certi versi preliminare, che riguarda i diversi significati educativi della storia e gli scopi legati al suo insegnamento.

### *1.1.3. I significati educativi della storia e le finalità del suo insegnamento*

Il discorso sulle differenti finalità pedagogiche, o in altri termini sull'utilità della storia, è particolarmente complesso per la presenza di differenti correnti di pensiero riconducibili a scuole storico-pedagogiche con prospettive anche molto distanti, e soprattutto perché l'intero dibattito chiama in causa quella che potremmo definire l'"uso pubblico della storia", ovvero il suo aspetto valoriale e la sua concreta utilità rispetto alla società del presente. In questo modo temi come la cittadinanza, la democrazia, il nazionalismo, e quindi la politica, entrano direttamente in gioco complicando ulteriormente un quadro che per di più deve tenere conto anche delle osservazioni di non pochi insigni storici che naturalmente si sono occupati della questione. Ad onore del vero va sottolineato che il discorso sulle finalità pedagogiche può essere anche ricollegabile alla più ampia e accesa polemica tra i difensori e i detrattori della storia come scienza, un aspetto che per la sua nodale importanza anche sul piano didattico tratteremo separatamente più avanti. Premesso ciò, iniziamo considerando le posizioni maggiormente connotate in senso sociale per poi soffermarci su quelle dal carattere essenzialmente pedagogico.

<sup>26</sup> J. Prats, *Hacia una definición*, cit., p. 88.

### I.1.3.1. La storia come disciplina dalle funzioni civiche e sociali

Questo modo di intendere la storia, su cui hanno molto insistito Keith Barton e Linda Levstik, è noto anche come *prospettiva socioculturale della storia* perché consiste in una «visione umanistica dell'insegnamento della storia che intende promuovere l'educazione civica attraverso il ragionamento sui fatti sociali del passato; una visione più ampia dell'umanità; e una riflessione d'insieme sopra il significato del bene comune. Questi approcci richiedono di concepire necessariamente l'insegnamento della storia in senso critico e riflessivo»<sup>27</sup>. Non sorprende che questa sia la prospettiva che sta riscontrando maggiori crediti visto che è fortemente connessa a numerosi problemi sociali che in qualche modo si propone di contribuire a risolvere attribuendo alla storia il ruolo di strumento per la formazione di cittadini autonomi e consapevoli, e pertanto rispettosi di quella diversità che è ormai caratteristica fondamentale della attuale società globalizzata multiculturale e multi-identitaria<sup>28</sup>. Ciò è tanto più vero considerando che l'inclusione e l'integrazione, sotto qualsiasi punto di vista, sono diventate non soltanto obiettivi, ma vere e proprie necessità non più procrastinabili da quando la globalizzazione ha dettato un cambiamento dello stesso concetto di cittadinanza, ormai non più connesso al Paese in cui si nasce, ma a quello in cui si vive<sup>29</sup>. Nonostante i suoi numerosi pregi, la prospettiva socioculturale della storia presenta notevoli elementi di debolezza. Tralasciando le difficoltà non da poco connesse al pericolo di un possibile indottrinamento degli studenti – aspetto su cui si tornerà a breve –, vi è un problema più concreto che riguarda la prassi didattica. Per raggiungere gli obiettivi di cui si è detto l'insegnamento deve essere in grado di incentivare un apprendimento critico della storia che i docenti universitari non sono interessati a sviluppare in riferimento ad una sì forte correlazione tra passato e presente. Invece, gli insegnanti di scuola nella maggiore parte dei casi non sono nella condizione di farlo perché appiattiti sulla tradizionale e semplicistica didat-

<sup>27</sup> K. Barton - L. Levstik, *Teaching History for the Common Good*, New Jersey, Routledge, 2004. La traduzione è del sottoscritto; la citazione è tratta da C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas*, in «Revista de historiografía», 27, 2017, pp. 265-286: 278.

<sup>28</sup> P. Miralles - C.J. Gómez, *Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. History teaching, analysis of textbooks and the making of collective identities*, in «Historia y Memoria de la Educación», 6, 2017, pp. 9-28: 15.

<sup>29</sup> P. Miralles - M.A. Begoña Alfageme González, *Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno*, in «Educatio Siglo XXI», 1, vol. 31, 2013, pp. 11-24.

tica trasmissiva, i cui contenuti sono non di rado più o meno inconsapevolmente tesi al rafforzamento delle singole identità nazionali<sup>30</sup>.

La seconda funzione sociale della storia, fortemente connessa alla prima, è da rintracciarsi nell'opportunità che essa offre di sviluppare una serie di valori universali utili alla nostra società in un duplice senso, giacché essa ne consente una loro più pregnante comprensione, ma contribuisce anche a crearli, come nei casi della libertà e della democrazia<sup>31</sup>. Del resto, la stretta correlazione tra valori e storia, oltre ad essere intuitiva, e quasi naturale, è stata anche provata nella misura in cui è stato dimostrato che gli studenti tendono a concepire questa disciplina come uno strumento di difesa di quei principi sociali ritenuti ormai imprescindibili, non fosse altro perché essa consente di conoscere il significato e le gravi conseguenze che in termini di soppressione dei diritti umani hanno comportato alcuni eventi, fenomeni e ideologie<sup>32</sup>. È chiaro che uno studio della storia connotato in senso così riflessivo va ben oltre la semplice memorizzazione di dati, richiedendo, piuttosto, lo sviluppo di conoscenze e competenze fondamentali ai fini della comprensione della società odierna e della formazione di cittadini responsabili, autonomi, capaci di discutere di spinosi temi e questioni d'attualità; così come le stesse raccomandazioni dell'UE in merito alle competenze chiedono di fare dai primi anni del Duemila<sup>33</sup>.

Questo modo di intendere l'insegnamento della storia, all'apparenza ineccepibile, presenta, in realtà, diversi aspetti controversi dato che la costruzione dei valori non solo può essere oggetto di strumentalizzazioni ideologiche e politiche,

<sup>30</sup> C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como*, cit., p. 279. Al contrario di quanto si potrebbe pensare, è un problema che non concerne soltanto quei Paesi in cui la democrazia è assente o in pericolo, come si può evincere dal caso della Catalogna, in riferimento alla quale, Joan Pagès, uno dei maggiori esperti di didattica della storia, evidenziò l'importanza della storia per una conoscenza del passato scevra da pregiudizi e pertanto capace di consentire il rispetto della diversità in una dimensione pluralistica e liberale. Cfr. J. Pagès, *La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas de España*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Lleida, EUL, 1998, pp. 97-106.

<sup>31</sup> N. Ammert, *Ethical Values and History: A Mutual Relationship?*, in «International Journal of Historical Learning, Teaching and Research», 1, vol. 12, 2013 (December), pp. 5-15: 7.

<sup>32</sup> Ivi, pp. 12-13.

<sup>33</sup> R. López Facal - R. Valls, *La necesidad cívica de saber historia y geografía*. in *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Sevilla, Díada Editora, 2012, pp. 188-191; P. Miralles - C.J. Gómez, *Enseñanza*, cit., p. 12.

ma può essere facilmente relazionata alla costruzione dell'identità nazionale. Certo, la globalizzazione ha in qualche modo attenuato quegli aspetti d'ideologizzazione dei giovani che pure avevano giustificato fin dall'Ottocento l'inserimento della disciplina nell'ambito educativo come strumento utile alla realizzazione di un comune bagaglio identitario connesso allo Stato-Nazione<sup>34</sup>. Eppure, ancora oggi persiste il problema di una storia concepita, anche solo implicitamente, come scienza che individua le ragioni politiche, sociali e culturali delle singole nazioni provvedendo allo sviluppo di una sorta di coscienza collettiva dei cittadini<sup>35</sup>. Come ha notato Mario Carretero, uno dei primi e massimi esperti degli studi in didattica della storia, questa funzione sociale della storia pone un vero e proprio dilemma sul piano educativo tra la formazione di cittadini cosmopoliti o di patrioti<sup>36</sup>, che in altre parole significa scegliere tra una concezione illuminista della Storia, che la intende come essenziale per lo sviluppo di valori civici e sociali universali, e una visione romantica in cui essa è funzionale alla formazione dell'amore di patria e della coscienza identitaria<sup>37</sup>. Come si è accennato poc'anzi, questa visione patriottica della storia è tutt'altro che tramontata ed è rintracciabile nell'insegnamento storico di alcuni Paesi, soprattutto nel Sud-America, e più subdolamente anche in altri. Essa si esprime nei termini di una narrazione teleologica-nazionalista che propone una ricostruzione storica tutta centrata sul tentativo di fare sì che gli studenti si riconoscano nei valori e nell'ideologia della propria nazione, sulla rilettura in chiave mitica di alcune figure, sulla semplificazione dei processi storici, sulla giustificazione in chiave morale e sull'idea romantica che le origini di un popolo-nazione precedessero la nascita dello Stato<sup>38</sup>.

Più in generale, cumulando gli scopi sociali attribuibili alla storia o al suo insegnamento, si può ritenere, a ragione, che il problema principale consista nel contrasto sempre più acuto, che, per effetto di una società sempre più globalizzata e iperconnessa, si è venuto a creare tra la funzione identitario-valoriale della

<sup>34</sup> J. Prats, *Combates por la historia en la educación*, in «Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación», 15, 2016, pp. 145-152.

<sup>35</sup> J. Prats, *En defensa de la historia como materia educativa*, in «Tejuelo», 9, 2010, pp. 8-18: 9.

<sup>36</sup> M. Carretero - M. Montanero, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, in «Cultura y Educación», 20 (2), 2008, p. 133-142.

<sup>37</sup> C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como*, cit., p. 276.

<sup>38</sup> J. Prats, *Combates*, cit., pp. 148-149; M. Carretero - J.A. Castorina - M. Sarti - F. van Alphen - A. Barreiro, *La construcción del conocimiento histórico*, in «Propuesta Educativa», 39 (1), 2013, pp. 13-23: 16-17. *Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de Educación Secundaria*, a cura di J. Prats - R. Valls - P. Miralles, Lérida, Editorial Milenio, 2015.

Storia e lo sviluppo di un pensiero storico-critico realmente oggettivo<sup>39</sup>, cosa che, *mutatis mutandis*, significa comprendere in che modo si possa risolvere l'opposizione tra una disciplina storica che inevitabilmente veicola valori e una formazione storica che intende concentrarsi sullo sviluppo di competenze complesse<sup>40</sup>. Il quadro si complica ulteriormente se a questo aggiungiamo che l'insegnamento di valori positivi (come pace, democrazia, tolleranza, etc.) può in realtà essere considerata essa stessa una forma di condizionamento dei discenti, o addirittura un vero e proprio indottrinamento<sup>41</sup>. Tanto che a questo proposito in un'intervista Peter Lee ha sottolineato che il principale pericolo di attribuire alla storia una funzione di educazione alla cittadinanza diviene quello di strumentalizzare propagandisticamente la disciplina intendendola non come uno strumento per comprendere la democrazia, ma utile alla sua creazione<sup>42</sup>.

#### I.1.3.2. La storia come risorsa per lo sviluppo del ragionamento critico

Di fronte alle numerose criticità legittimamente sollevate dalla dimensione sociale della storia e del suo insegnamento, vale la pena prendere in considerazione le restanti due posizioni in merito, dal carattere pedagogico perché più incentrate su quella dimensione critica della disciplina che è il principale aspetto da contrapporre alla sua funzione identitario-valoriale, e forse il mezzo attraverso cui potere equilibratamente occuparsi di storia senza ideologizzazioni e strumentalizzazioni.

La prima di queste due posizioni riguarda la storia come metodo critico, e chiama direttamente in causa il pensiero anche degli storici *tout court*, come per esempio Georges Duby, il quale sostenne che il «valore decisivo» e morale della storia consiste nel suo stesso metodo visto che esso educa al dubbio e al rigore, ovvero alla «critica dell'informazione» e alla complessità della realtà<sup>43</sup>. Ciò vuol dire che ragionare storicamente consente di sviluppare conoscenze e competenze

<sup>39</sup> M. Carretero, *La construcción*, cit., p. 14.

<sup>40</sup> C. Barros, *Propuestas*, cit., pp. 36-38.

<sup>41</sup> E. Gómez Rodríguez, *La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Lleida, EUL, 1998, pp. 37-56.

<sup>42</sup> C. Bereta da Silva, *History Education – some thoughts from the UK: interviews Peter J. Lee*, in «Tempo e Argumento. Revista do Programa de Pós-Graduação em História», 2, vol. 3, 2012 (jul/dez.), pp. 223-224.

<sup>43</sup> G. Duby, *Il sogno della storia*, Milano, Garzanti, 1986, p. 182.

che lungi dal presentarsi come semplice occasione di acculturamento, sono in realtà elementi essenziali per l'esercizio del giudizio critico nella vita di tutti i giorni. Da questo punto di vista un efficace insegnamento della storia che sia in grado di dare conto delle modalità e dell'atteggiamento mentale con cui gli storici lavorano con e sulle fonti, ricavando informazioni poi sottoposte ad un attento esame critico, è la chiave di volta per lo sviluppo di abilità che sono utili nel quotidiano per comprendere ciò che ci circonda e per informarsi correttamente<sup>44</sup>. Quest'ultimo aspetto è divenuto ormai essenziale in una società in cui proprio grazie alla scarsa abitudine all'analisi critica le informazioni manipolate o false (le *fake news*) sono sempre più in grado di proliferare. Si può dedurre da tutto questo che un insegnamento della storia seriamente impostato può essere un viatico per imparare più in generale a pensare, ad apprendere criticamente, a saper riflettere su sé stessi, su ciò che si apprende e sul mondo<sup>45</sup>.

Ed è in questo senso che la Storia come metodo critico contiene in sé un secondo significato pedagogico che le si può attribuire e che consiste nel considerarla come uno strumento privilegiato per la comprensione del presente. Proprio la capacità di relazionare criticamente il passato con il presente costituisce una delle competenze necessarie per imparare a pensare storicamente<sup>46</sup>; e non potrebbe essere altrimenti se consideriamo che la storia ci offre l'opportunità di conoscere e comprendere le dinamiche, i fenomeni, gli eventi e le cause che hanno portato la società attuale ad assumere quei tratti che oggi la caratterizzano. O anche che questa disciplina, per dirla ancora con Duby, ci «insegna a leggere il presente in modo meno ingenuo, a cogliere, attraverso l'esperienza delle società antiche, come i diversi elementi di una cultura e di una formazione sociale entrino reciprocamente in gioco»<sup>47</sup>. L'importanza del metodo critico ai fini di un corretto intendimento della relazione tra passato e presente è evidente se si considerando i pericoli connessi alle plurime forme di alterazione della realtà storica. Di fronte a quel processo di "democratizzazione della storia" che attraverso social/mass-media e web ha portato chiunque a parlare di storia e pertanto alla fortissima diffusione di falsità, interpolazioni, negazionismi, revisionismi nostalgici,

<sup>44</sup> G. Mosconi, *"A che serve (insegnare) la storia": il valore formativo della critica storica (alcuni spunti di riflessione da Marc Bloch)*, in «Scholia Didattica», 1, IV, 2002, pp. 60-66.

<sup>45</sup> J. Prats, *Combates*, cit., p. 150.

<sup>46</sup> C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia*, cit., pp. 285-286.

<sup>47</sup> G. Duby, *Il sogno*, cit., p. 182.

gici, rimozioni<sup>48</sup> e complottismi, che ugualmente proliferano anche per effetto di visioni politicizzate del passato, l'apprendimento della storia e del suo metodo critico costituisce l'unico vero antidoto contro chi mira a condizionare il presente distorcendo il passato.

Esaurito l'esame delle principali finalità generalmente attribuite alla storia e al suo insegnamento, c'è da chiedersi, tuttavia, se il suo studio abbisogni realmente di un qualche fine per assumere un senso, andando anche oltre la questione della acculturazione che essa è in grado di offrire. Dal particolare punto di vista di chi scrive, che si occupa ugualmente di ricerca storica e didattica, è bene ricordare quanto già tempo fa fu sottolineato da Mario Del Treppo in un saggio ancora attuale, ossia che subordinare la storia all'individuazione di un fine pedagogico significa in qualche modo mortificarla, poiché la conoscenza derivante dalla storia è un motivo più che valido per studiarla<sup>49</sup>. Pertanto, si può ritenere che è il suo intrinseco valore formativo a svincolarla da qualsiasi concezione utilitaristica<sup>50</sup>. Ciononostante, pur tenendo ferma questa considerazione, si sbaglierebbe a ritenere superflua la riflessione condotta finora, anche solo considerando che sempre più spesso si dibatte della reale utilità della Storia facendo riferimento ad una sua presunta crisi, che, *se* esiste, non riguarda la disciplina in sé per sé, ma piuttosto il suo insegnamento. A questo proposito vi è la forte impressione che tale crisi abbia origine dalla separazione fin troppo netta e dal contrasto che si realizza tra la didattica, spesso soggetta a condizionamenti ideologici dettati dall'inserimento della scuola nella società e nello Stato moderni, e la ricerca, che all'opposto, poiché sospinta dalla ricerca del vero è sempre in grado di superare qualsiasi condizionamento iniziale<sup>51</sup>. Diviene quindi imprescindibile per un insegnamento efficace riuscire a colmare tale distanza attraverso una sapiente operazione di

<sup>48</sup> Per rimozione si intende l'eliminazione o l'omissione di avvenimenti poco edificanti, cfr. in merito W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Mondadori Education, 2013, p. 68. A titolo di esempio la negazione della shoah, il neoborbonismo e la poca attenzione dedicata ad un tema come le foibe, sono rispettivamente forme di negazionismo, revisionismo nostalgico e rimozione.

<sup>49</sup> M. Del Treppo, *Storia come pedagogia e storia come scienza*, in Id., *La libertà della memoria. Scritti di storiografia*, Roma, Viella, 2006, pp. 71-108: 103.

<sup>50</sup> F. Senatore, *La formazione degli insegnanti di storia*, in *Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, a cura di M.P. Alberzoni - G. Vitolo, in «RM Rivista», III/2, 2002 (Lug-Dic).

<sup>51</sup> M. Del Treppo, *Storia come pedagogia*, cit., p. 74.

trasposizione didattica, che consiste nell'adattamento dei saperi complessi di una disciplina scientifica al livello d'istruzione in cui essi saranno insegnati<sup>52</sup>.

Una proficua trasposizione didattica presuppone però la consapevolezza, da parte del docente, che per realizzarla non bastano i contenuti, ma serve anche che gli studenti sviluppino abilità e competenze complesse, funzionali a un apprendimento significativo perché caratterizzato dal ragionamento critico. Le diverse interpretazioni che emergono dall'esegesi dei testi storiografici costituiscono una risorsa essenziale per una trasposizione efficace e quindi per la realizzazione di una «pedagogia critica della verità» che può, forse, considerarsi il reale fine educativo della storia, vale a dire quello di una scienza che – una volta eliminato il contrasto tra insegnamento e ricerca – svolge un ruolo fondamentale per lo sviluppo dell'esercizio critico della ragione in direzione della conoscenza della verità<sup>53</sup>.

## *I.2. Alla base della didattica della storia: le teorie e il dibattito sulla conoscenza storica*

Cosa significa pensare storicamente, quali sono le caratteristiche, le conoscenze, le competenze necessarie al ragionamento storico, in che modo è possibile insegnare e apprendere il pensiero storico? Sono questi i principali quesiti intorno ai quali ruota il nucleo centrale e più specifico del dibattito degli studiosi di Didattica della storia. Si tratta di un discorso piuttosto ampio e complesso che non appartiene affatto al solo piano teorico perché la definizione degli aspetti essenziali dell'*Historical Thinking* ha conseguenze dirette su quello che dovrebbe essere l'ideale modello d'insegnamento della storia nelle scuole e nelle università. I concetti e i modelli che questo dibattito ha prodotto finiscono per avere una loro applicazione pratica nel contesto della progettazione didattica di quei Paesi in cui lo stato di avanzamento della ricerca è molto sviluppato, a differenza di altri,

<sup>52</sup> Sul concetto di trasposizione didattica, che pure verrà più volte richiamato nel corso di questo lavoro, si veda I. Mattozzi, *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, a cura di R.S. Ávila Ruiz - R. López Atxurra - E. Fernández de Larrea, Bilbao, AUPDCS, 2007, pp. 451-468; S. Plá, *La enseñanza*, cit., pp. 168-173; Y. Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué, 1991.

<sup>53</sup> M. Del Treppo, *Storia come pedagogia*, cit., pp. 102-104.

come l'Italia per esempio, in cui l'assenza di una vera riflessione in merito è la più evidente prova dell'arretratezza della ricerca in questione, e di conseguenza anche della formazione e delle modalità d'insegnamento della storia. Considerando questa grave carenza, tutta italiana, e di contro la crescente attenzione rivolta all'*Historical Thinking* nel contesto spagnolo<sup>54</sup>, e di riflesso anche nei Paesi centro e sudamericani, è il caso di procedere con una dettagliata analisi del dibattito in merito avendo come punti di riferimento il pensiero delle due principali scuole storico-pedagogiche, che sono quella tedesca e quella anglosassone.

*I.2.1. Il pensiero storico-pedagogico tedesco e il concetto di Geschichtsbewußtsein*

Quando si parla di *Historical Thinking*, *Historical Literacy*, *Historical Reasoning*, seppure con diverse sfumature di significato, si può affermare che in sostanza si tratta di sinonimi, ma non lo stesso si può affermare nel caso della *Geschichtsbewußtsein* o *Historical Consciousness*, traducibile come “coscienza/consciapevolezza storica”, perché questo concetto è il fondamento di una tradizione di studi differente che fa capo alla scuola teoretica tedesca. Tenendo ben presente che la coscienza storica, come si vedrà, è un concetto molto utilizzato anche dall'altra scuola di riferimento, quella costruttivista anglosassone, e che anch'esso è stato inteso e declinato in modi differenti<sup>55</sup>, non vi è dubbio che la sua origine sia da rintracciarsi in Germania, da dove si è diffuso giungendo in particolare nel contesto scandinavo e nei Paesi Bassi<sup>56</sup>. Intendibile come la capacità che lo studio della storia offre di attribuire «un significato all'esperienza del tempo, che

<sup>54</sup> P. Miralles - R.A. Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión*, cit., p. 87.

<sup>55</sup> Sull'argomento cfr. N. Popa, *Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning*, in «Review of Educational Research», X, Vol. XX, 2021, pp. 1-38.

<sup>56</sup> M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness: the Enigma of Different paradigms*, in «Journal of Curriculum Studies», 51, 6, 2019, pp. 814-830; R. Thorp, *Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness*, in «Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education», 1, Vol.1, June 2014, pp. 17-18; S. de Mata - V. Lopes de Araujo, *Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung*, in «História da Historiografia», 11, Abril 2013, pp. 339-353. Quanto sia rilevante il concetto di *Geschichtsbewußtsein* è deducibile anche dall'attività del FUER *Geschichtsbewusstsein*, un'istituzione che se ne occupa dagli anni Novanta e che ha promosso un progetto di didattica della storia concernente la Germania e diverse altre aree germanofone in Europa. È tedesco anche un importante studio della situazione della didattica della storia nelle scuole in oltre 25 Paesi europei: *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*, a cura di E. Erdmann - W. Hasberg, voll. 1-2, Schwalbach/Ts, Wochenschau Verlag, 2011.

favorisce il processo individuale di elaborazione del passato e consente al soggetto di orientare in modo consapevole e responsabile le proprie scelte nel tempo presente», nel corso degli anni Settanta questo concetto ha avuto un impatto così rilevante da porre fine all'emarginazione in cui inizialmente era confinata la didattica della storia nella Repubblica Federale Tedesca, rendendola all'epoca uno dei Paesi più all'avanguardia in questo settore disciplinare<sup>57</sup>. Inizialmente connotato come una sorta di consapevolezza della storicità del mondo, la coscienza storica è al giorno d'oggi intesa come un insieme di competenze di vario genere (cognitive, emotive, coscienti e no) che è necessario sviluppare affinché vi sia una profonda comprensione del passato che abbia senso anche rispetto al presente e alla società attuale<sup>58</sup>. In termini diversi, nonostante sia stato meritoriamente Jürgen Pandel a connettere la coscienza storica col contesto dell'insegnamento, si può dire con Karl-Ernst Jeismann che il *Geschichtsbewußtsein*, secondo una definizione più precisa e condivisa, consiste in quel principio che «connette interpretazione del passato, comprensione del presente e prospettiva del futuro»<sup>59</sup>.

Al netto di queste prime diverse definizioni, comunque simili nella sostanza, il quadro fin qui delineato si complica ulteriormente se prendiamo in considerazione il pensiero di quello che può essere considerato il maggiore studioso dell'*Historical Consciousness*, vale a dire Jörn Rüsen<sup>60</sup>.

#### I.2.1.1. Il contributo di Jörn Rüsen e la reinterpretazione del suo pensiero

È impossibile in questa sede ripercorrere l'ampia e sfaccettata concezione di questo studioso, ci si limiterà, invece, ad evidenziare come egli sia stato il teorico di un modello in cui il *Geschichtsbewußtsein* si esplica gradualmente in modo sempre più netto per mezzo del racconto. Il primo stadio, detto "tradizionale",

<sup>57</sup> M.L. Sergio, *La didattica della storia nella Repubblica Federale Tedesca*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2 (1S), 2020, pp. 63-74: 64.

<sup>58</sup> M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., p. 818; R. Henriquez - J. Pagès, *La investigación en didáctica de la historia*, in «Education XXI», 7, 2004, pp. 63-83: 69.

<sup>59</sup> H.J. Pandel, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, in «Geschichtsdidaktik», 12(2), 1987, pp. 130-142; K.E. Jeismann, *Geschichtsbewusstsein*, in *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Vol. 1*, a cura di K. Bergmann - A. Kuhn - J. Rüsen - G. Schneider, Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1997 pp. 42-44. Cfr. M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., p. 818; R. Thorp, *Towards an Epistemological theory*, cit., pp. 18-19.

<sup>60</sup> Cfr. J. Rüsen, *Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkens zwischen Herrschaft und Emanzipation*, in «Geschichte und Gesellschaft», 7, 1981, pp. 198-218.

è quello in cui la coscienza storica è al suo livello più semplice e ingenuo perché scaturisce dall'ascolto di storie che sono raccontate da terzi; il secondo, quello "esemplare", è di matrice chiaramente positivista giacché impiega gli esempi del passato per ricavare qualcosa di utile per il presente; lo stadio "critico" ha un'impostazione tipica dello storicismo perché procede con la decostruzione della tradizione; e infine vi è lo stadio "genetico", quello in cui la coscienza storica si esplica nella sua forma più piena e profonda perché esito di una storicizzazione delle differenze tra passato e presente che consente di comprendere la loro intima connessione<sup>61</sup>.

Il modello di Rüsen fu brevemente preso in considerazione anche in Italia sul finire degli anni Ottanta nell'ambito della pianificazione degli obiettivi didattici della riforma scolastica<sup>62</sup>, ma ha avuto grande risonanza particolarmente all'estero, soprattutto in Danimarca, Svezia, Olanda, Portogallo e Brasile, fino a diventare nel corso dei primi anni del Duemila uno dei punti di scontro-incontro con la tradizione anglosassone<sup>63</sup>. Eppure, va sottolineato che, nonostante ciò, presenta diversi limiti non solo perché non tiene adeguatamente in considerazione la concezione della storia maturata dagli studenti, ma soprattutto perché, strizzando eccessivamente l'occhio alla filosofia della storia, intende la coscienza storica in un senso troppo astratto, rendendola un «concetto enigmatico» interpretabile in tanti modi e soprattutto inutilizzabile nella concreta pratica dell'insegnamento<sup>64</sup>. La vera ricchezza del pensiero di Rüsen è da ricercarsi in chiave

<sup>61</sup> J. Rüsen, *Historical consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, in *Theorizing Historical Consciousness*, a cura di P. Seixas, Toronto, UTP, 2004, pp. 63-85: 78. Cfr. M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., p. 818; R. Thorp, *Towards an Epistemological Theory*, cit., pp. 19-21.

<sup>62</sup> M. Angelini, *Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di S. Adorno - L. Ambrosi - M. Angelini, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 29-40: 38; G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Studi Storici», 28, 1987, pp. 599-621.

<sup>63</sup> M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., p. 819. Sull'influenza delle teorie di Rüsen in ambito spagnolo si veda M. Miguel-Revilla - M. Sánchez-Agustí, *Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica*, in «Revista De Estudios Sociales», 65 (2018), pp. 113-125.

<sup>64</sup> M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., pp. 818, 825. In questo importante contributo viene sottolineato anche che un'ulteriore criticità della coscienza storica consiste nell'essere un prodotto della riflessione occidentale che non tiene adeguatamente conto della ormai necessaria molteplicità delle prospettive in una società democratica e multiculturale come quella attuale.

metastorica, e cioè come riflessione sulle modalità di produzione della conoscenza storica attraverso la scrittura, nel cui ambito si distingue tra l'atto cognitivo dell'interpretazione e quello estetico della rappresentazione, insito nella scrittura, con argomenti che a ben vedere non sono molto dissimili da quelli di alcuni pensatori del Postmodernismo, sui quali ci si soffermerà più avanti<sup>65</sup>. Quanto possano essere spiccatamente astratte alcune delle argomentazioni di Rüsen, che talvolta sembrano quasi scollegarsi dalla realtà, lo si può dedurre perfettamente andando a considerare, per esempio, la nozione di *unprethinkable*, che si può tradurre come “non pre-pensabile”; un concetto metastorico molto ostico che, basato sul presupposto che ciascuno può ricostruire la storia e contemporaneamente ne è parte, distingue tra la storia intesa come ricostruzione del passato e la storia come realizzazione di quel senso storico che l'essere umano in quanto tale esercita quotidianamente<sup>66</sup>.

Non può sorprendere che di fronte alle tangibili e diffuse difficoltà derivanti dall'applicazione in aula degli schemi interpretativi e dei concetti elaborati da Rüsen intorno alla consapevolezza storica, tanti altri studiosi, come per esempio Andreas Körber, abbiano reagito proponendo una rielaborazione che rendesse più accessibile e facilmente impiegabile un tale bagaglio concettuale. A questo proposito, tuttavia, per evitare fraintendimenti va ancora una volta ribadito che la riflessione di Rüsen sulla conoscenza storica rimane comunque fondamentale non soltanto per l'impatto che ha avuto in merito al dibattito sull'insegnamento della storia, ma anche perché, pur con tutti i suoi limiti, ha consentito un avvicinamento tra la tradizione didattico-teoretica tedesca e quella costruttivista angloamericana, che a partire dal 2004, grazie al compianto Peter Seixas, si è pienamente interessata al concetto di *Historical Consciousness*<sup>67</sup>.

In merito alla reinterpretazione del modello di Rüsen, con cui si chiude il discorso concernente il pensiero storico-pedagogico tedesco, va evidenziato che essa non si è esplicata in una sua mera semplificazione, ma è stata condotta sulla base di una revisione ontologica dello stesso concetto di coscienza storica intesa non più come un universale antropologico, ovvero come una generale capacità insita naturalmente nell'uomo, ma come un prodotto culturale, e cioè come un'abilità

<sup>65</sup> S. de Mata - V. Lopes de Araujo, *Jörn Rüsen*, cit., p. 344.

<sup>66</sup> Ivi, p. 365.

<sup>67</sup> M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., pp. 818-819. Il riferimento è a J. Rüsen, *Historical consciousness*, cit.

specificata connessa allo sviluppo di un'idea concreta della storia e della storicità<sup>68</sup>. La differenza è sostanziale perché, come universale antropologico, la coscienza storica aveva una dimensione più ampia non più soltanto connessa all'insegnamento della storia, ma allo studio delle modalità con cui le persone usano la storia per relazionarsi col mondo. All'opposto, intesa come un dato culturale, la consapevolezza storica diviene il prodotto intellettuale di un processo formativo pensato da ciascuno Stato per fornire una versione utile a comprendere sé stessi; in altre parole, e senza alcuna connotazione negativa, si trasforma in un'abilità a pensare coerentemente con un determinato standard disciplinare<sup>69</sup>. Se, come è stato osservato, è vero che la concezione antropologica connessa a Rüsen conserva tutta la sua importanza – da un lato, perché consente di riflettere sull'importanza dell'insegnamento della storia e sui suoi obiettivi rispetto alla vita di tutti i giorni, dall'altro perché solleva seri dubbi sull'opportunità di impiegare la conoscenza storica come strumento di misurazione del livello raggiunto dagli studenti in merito all'*Historical Thinking* – è altrettanto importante il fatto che il definitivo punto di incontro tra la scuola tedesca e quella anglosassone è stato trovato solo quando studiosi come Carlos Kölbl e soprattutto Andreas Körber hanno inteso la consapevolezza storica molto più concretamente nel senso di un prodotto intellettuale, come una competenza che ha ragione di essere ed è sviluppabile solo se inclusa nel più ampio ambito del ragionamento storico, cioè dell'*Historical Thinking*, e quindi con stretto riferimento all'ambito dell'insegnamento<sup>70</sup>.

### 1.2.2. La scuola costruttivista anglosassone e lo sviluppo dell'*Historical Thinking*

L'avvicinamento tra queste due tradizioni storico-pedagogiche è stato essenziale perché ha permesso che gli sforzi interpretativi degli studiosi di ogni Paese si concentrassero, soprattutto a partire dal nuovo millennio, precipuamente sul concetto dell'*Historical Thinking*. Certo, ciò non significa che in precedenza le due tradizioni avessero realizzato e percorso strade completamente parallele senza

<sup>68</sup> K. Nordgren, *Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?*, in «Journal of Curriculum Studies», 51, 6, 2019, pp. 779-797: 780.

<sup>69</sup> Ivi, pp. 785-790.

<sup>70</sup> Ivi, p. 790; M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., pp. 819-826. C. Kölbl - J. Straub, *Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses*, in *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3), Art. 9; A. Körber, *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, pp. 1-56.

alcuna possibilità di dialogo, ma è indubbio che dal momento in cui la coscienza storica è divenuta parte integrante del ragionamento storico si siano fatti progressi enormi in relazione alla definizione della sua natura e della sua traslazione in ambito pratico. Prima di giungere a comprendere concretamente in che termini sia nata una riflessione comune intorno a questi temi centrali per la didattica della storia, è essenziale ripercorrere le tappe che hanno condotto la scuola costruttivista anglosassone a ricoprire un ruolo preminente in questo settore di ricerca fino al momento in cui Sam Wineburg e Peter Seixas hanno prodotto una precisa e universalmente condivisa definizione dell'*Historical Thinking* e delle sue principali caratteristiche.

Non è un caso che così come accaduto per la scuola teoretica tedesca, anche gli albori della tradizione costruttivista anglosassone vadano rintracciati negli anni Settanta. È in questo periodo che l'influenza della pedagogia bruneriana, improntata al superamento del modello trasmissivo in favore di una didattica basata sul dialogo tra docente e studente, e sulla correlazione tra conoscenze e competenze, diviene preponderante dettando un radicale stravolgimento delle modalità d'insegnamento, particolarmente della storia, nel contesto inglese, nordamericano e in buona parte dei restanti Paesi dell'Occidente<sup>71</sup>. Fu così che un primo passo fondamentale fu fatto nel 1972 da Denis Shemilt dell'Università di Leeds, che fondò lo *School Council History Project*, un progetto didattico – tuttora esistente – che sperimentò con successo l'introduzione di una metodologia d'insegnamento allargata a una dimensione globale, incentrata sulle fonti e sull'impiego di concetti fondamentali per il ragionamento storico<sup>72</sup>. Si trattava di un cambiamento radicale che andava a spezzare per la prima volta l'idillio di una pratica educativa in cui la storia risultava imbozzolata in una narrazione di miti ed eroi costruita grazie all'impiego di dettati, manuali e lezioni frontali, che fino ad allora nessun tentativo di riforma era riuscito minimamente ad intaccare, con l'ovvio esito che in un amplissimo sondaggio condotto nelle scuole risultava già la più impopolare, noiosa e inutile tra le materie studiate<sup>73</sup>.

In quegli stessi anni, a partire dall'Università di Londra aveva inizio anche la formidabile iniziativa del *Concepts of History and Teaching Approaches*, ideata

<sup>71</sup> J. Keating - N. Sheldon, *History in Education: Trends and Themes in History Teaching*, in *Debates in History Teaching*, a cura di I. Davies, I ed., London, Routledge, 2011, pp. 5-17: 10-11.

<sup>72</sup> C. Husbands, *What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice*, in *Debates in History Teaching*, cit., pp. 84-95: 88.

<sup>73</sup> J. Keating - N. Sheldon, *History in Education*, cit., pp. 5-10.

e promossa da due veterani della ricerca in didattica, vale a dire Peter Lee e Rosalyn Ashby. Il loro progetto fu il primo che sulla base dell'esperienza nelle aule cominciò a interessarsi sia alle forme in cui gli studenti scolastici concepivano la storia, sia all'insieme dei saperi e delle competenze utili ad orientarsi nel mondo che il suo apprendimento genera. L'innovativo esito di questo lavoro fu, da una parte, una rinnovata definizione delle metodologie didattiche e dei curricula di storia in ambito britannico, dall'altra, l'elaborazione delle prime teorie e degli annessi concetti sulla natura della conoscenza storica<sup>74</sup>. Tale lavoro è stato fondamentale perché ha segnato la creazione di alcuni punti fermi rintracciabili nella precisa e ormai canonica distinzione che tutti i ricercatori sono soliti fare tra contenuti/conoscenze sostanziali o di prim'ordine e contenuti strategici o di secondo ordine. I primi consistono nei dati riguardanti i fatti storici e rispondono alle domande del chi, come, quando e dove. I secondi, che coincidono con concetti come testimonianza, cambiamento, continuità, incentivano un apprendimento critico perché consentono di riflettere sul significato della storia, ma anche sul sapere storico e sono perciò intendibili anche come "concetti metastorici"<sup>75</sup>. Per quanto sia lapalissiano che i contenuti di prim'ordine costituiscono il nocciolo duro delle conoscenze disciplinari, è bene notare che la ricerca tende a concentrarsi maggiormente su quelli di secondo ordine giacché, a prescindere dal livello d'istruzione considerato, essi sono essenziali per lo sviluppo e l'attuazione pratica del ragionamento storico.

In virtù di questo si può ritenere che i concetti di second'ordine siano stati il più grande risultato raggiunto dalla tradizione di studi inglesi, la cui influenza è stata determinante particolarmente nel contesto nordamericano, tanto che da quella la ricerca in didattica statunitense e canadese non ha soltanto tratto il nucleo tematico, le esperienze e i concetti di riferimento, ma anche gli stessi ricercatori delle università di Londra e Leeds, che sono diventati veri e propri punti

<sup>74</sup> A. Chapman, *Research and Practice in History Education in England: a Perspective from London*, in «The Journal of Social Studies Education», 6, 2017, pp. 13-41.

<sup>75</sup> C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como*, cit., pp. 282-283; A. Chapman, *Research and Practice*, cit., pp. 25, 27-29. Chapman ha sottolineato che un contributo importante alla ricerca britannica sui curricula e le metodologie d'insegnamento, viene dalla conferenza annuale organizzata dallo *Schools History Project* a Leeds, e dalle attività svolte dalla *Historical Association*, che cura due giornali per la scuola primaria e secondaria (rispettivamente *Primary History* e *Teaching History*), e l'importante rivista scientifica *The International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*.

di riferimento per gli insegnanti delle accademie nazionali americane<sup>76</sup>. Difatti, la ricerca britannica ha esercitato una forte influenza rispetto a quei temi su cui si concentra maggiormente, vale a dire le conoscenze sostanziali; quelle strategiche con stretto riferimento alle competenze; forme e natura del ragionamento storico<sup>77</sup>.

#### I.2.2.1. Il ragionamento storico. Nascita e sviluppo di una nozione fondamentale

Si può senz'altro affermare che questi argomenti di ricerca abbiano trovato il loro pieno sviluppo nel contesto nordamericano, a cominciare dagli Stati Uniti, da dove è arrivato un contributo fondamentale per l'avanzamento della didattica della storia grazie agli studi del sopracitato Sam Wineburg. Sviluppatisi già nel corso del decennio finale degli anni Novanta, nel 2001 la sua ricerca ha prodotto uno studio a dir poco essenziale intitolato *Historical Thinking and Other Unnat-*

<sup>76</sup> A. Chapman, *Research and Practice*, cit., pp. 27-29.

<sup>77</sup> Ivi, pp. 14-15. D'altro canto, c'è da sottolineare che, a causa dei progressi raggiunti in termini di definizione dei curricula – che hanno portato ad una minore attenzione verso questo tema –, e delle specificità legate a ciascun contesto nazionale, l'esperienza inglese riguardante le modalità di riprogettazione del curriculum scolastico non ha avuto altrettanta risonanza nel contesto nordamericano. Del resto, almeno sul piano dei contenuti non poteva essere altrimenti, considerando la particolare situazione sociale degli Stati Uniti e del Canada. Negli USA non esiste un curriculum condiviso a livello federale, ma addirittura tra scuole appartenenti ad uno stesso Stato vi possono essere significative differenze visto che le indicazioni del singolo Stato non sono vincolanti e ogni distretto scolastico può affidare la stesura del curriculum a qualsivoglia associazione o gruppo di ricercatori. In merito e per una più dettagliata trattazione dell'evoluzione della Storia nelle scuole americane con riferimento anche al suo inserimento nell'ambito delle scienze sociali cfr. E. Gómez Rodríguez, *Un siglo de cambios en los Social Studies*, in *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di J. Pagés - A. Santisteban, Barcelona, Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS, 2014, pp. 79-88. Per certi versi è ancora più complessa la situazione in Canada dove il curriculum è divenuto il terreno di battaglia delle opposte tradizioni storiografiche anglofona e francofona, che hanno impedito la realizzazione di un programma unico di studi per tutto il Paese. I risultati sono stati un impoverimento dei concetti di secondo ordine, surclassati dall'importanza attribuita ai contenuti di base inevitabilmente legati alla memoria delle due diverse tradizioni culturali, e l'esclusione delle aree francofone del Québec dall'importantissima sperimentazione del Centre for the Study of Historical Consciousness, sulla cui attività a breve ci si soffermerà. Sulla situazione canadese cfr. S. Lévesque, *Teaching Second-order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance"*, in «Canadian Social Studies», 2, vol. 39, winter 2005, pp. 1-8; C. Peck - P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in «Canadian Journal of Education», 31, 4, 2008, pp. 1015-1038: 1034.

*ural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Questa straordinaria e apprezzata opera ha avuto il merito di stabilire un punto fermo e condiviso sul pensiero storico, vale a dire che, differentemente da quanto anche alcune tesi proprie della scuola teoretica tedesca sembravano far intendere, *ragionare storicamente* – ovvero come uno storico – è a tutti gli effetti un atto del tutto innaturale, possibile solo se appreso attraverso l'insegnamento<sup>78</sup>. Quanto questo sia vero lo si può ben intendere considerando che senza un'adeguata formazione storica l'uomo è inevitabilmente condizionato dal presentismo, cioè dalla tendenza a comprendere e interpretare il passato alla luce del presente, applicando anacronisticamente pensieri, ideologie e concetti che da quest'ultimo provengono. Ed è proprio questo modo di pensare irriflesso ad essere la principale caratteristica del rapporto dell'essere umano col passato<sup>79</sup>. In altre parole, pensare storicamente «va contro la concatenazione comune dei nostri pensieri; il che spiega come mai sia molto più semplice imparare nomi, date e storie che cambiare le strutture mentali di base che utilizziamo per afferrare il significato del passato»<sup>80</sup>. Insomma, ragionare storicamente è un atto anomalo e controintuitivo che richiede conoscenze e competenze specifiche in gran parte diverse da quelle impiegate comunemente nella vita di tutti i giorni.

Sulla base di queste premesse è evidente che anche l'insegnamento della storia diviene una attività molto complessa, una vera sfida che consiste non nella trasformazione degli studenti in piccoli storici, ma nella trasmissione di tutti i requisiti utili allo sviluppo del ragionamento storico, che può rappresentare uno strumento d'orientamento importante nella società odierna perché stimola i discenti a compiere scelte oculate, a non emettere giudizi affrettati, a non farsi condizionare dalla prima impressione e a sentirsi disagio di fronte alla falsità e

<sup>78</sup> S. Wineburg, *On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy*, in «American Educational Research Journal», 28-3, 1991, pp. 459-519; Id., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia (PA), Temple University Press, 2001.

<sup>79</sup> S. Wineburg, *Historical Thinking*, cit., p. 19. È bene ricordare che il presentismo, vale a dire la tendenza ad assimilare un fenomeno storico ad uno più familiare, e la personificazione della storia, ossia l'eccessiva attribuzione d'importanza all'azione degli individui, sono tra le principali criticità dello studio della storia. Si veda in merito M. Carretero - M. Montanero, *Enseñanza y aprendizaje*, cit., p. 136.

<sup>80</sup> P. Lee, *History Education and Historical literacy*, in *Debates in History Teaching*, I ed., cit., pp. 63-72: 66. La citazione è di P. Ceccoli, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, in «Novecento.org», 11, febbraio 2019.

alla poca chiarezza che spesso la società veicola con un linguaggio volutamente opaco e violento<sup>81</sup>. Così inteso, il ragionamento storico costituisce un vero e proprio «codice di comportamento intellettuale» che può essere acquisito solo se gli studenti, da una parte, riescono nell'intento di ridurre la distanza tra passato e presente, cosa che può verificarsi solo quando essi sono realmente coscienti del peso del nostro sistema concettuale e della sua inapplicabilità rispetto allo studio del passato; dall'altra, comprendono le fondamenta del lavoro dello storico e sono in grado di interpretare testi storici e fonti, ovvero svolgono un'attività che impone loro l'obbligo di esercitare quel giudizio critico utile non soltanto alla storia<sup>82</sup>.

Tutto questo bagaglio di concetti e tesi è stato pienamente recepito e ulteriormente sviluppato in modo determinante dallo studioso canadese Peter Seixas. Prima però di soffermarci sul modello che ha elaborato in merito al ragionamento storico, è importante ricordare che gli stimoli provenienti dalla scuola inglese e nordamericana sono rimasti tutt'altro che confinati a queste aree; al contrario, ne sono derivate diverse ricerche, che, al di là dell'area connessa alla tradizione teoretica tedesca, si sono sviluppate soprattutto in Spagna e in tutti gli altri Paesi ispanofoni, particolarmente Messico e Cile, dove si dibatte del *pensamiento historico*<sup>83</sup>.

La Spagna, come si è già accennato, è uno dei contesti nazionali in cui il settore della ricerca in didattica della storia gode di ottima salute ed è pienamente integrato con quello dei Paesi più avanzati. Anche se dello stato dell'arte in Spagna ci si occuperà in dettaglio più avanti, è importante sottolineare che più o meno nello stesso periodo in cui Wineburg rifletteva sul ragionamento storico, proprio da lì giungeva un contributo altrettanto importante sulla questione da parte di Mario Carretero, che era giunto parimenti alla conclusione che pensare storicamente fosse innaturale, per poi incentrare i suoi studi sul ruolo e l'influenza che la politica hanno sull'insegnamento della storia nelle scuole<sup>84</sup>. Il lavoro di Carretero, i cui esiti sono parzialmente emersi non a caso quando ci si è occupati della funzione identitario-valoriale della storia, è particolarmente rilevante non soltanto perché testimonia la piena connessione tra la ricerca spagnola, nordamericana e latinoamericana – visto che Carretero ha lavorato sul rapporto tra

<sup>81</sup> S. Wineburg, *Historical Thinking*, cit., p. IX; Id., *Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking*, in «Teaching History», 127, December 2007, pp. 6-11: 10-11.

<sup>82</sup> S. Wineburg, *Historical Thinking*, cit., pp. 5-7; P. Ceccoli, *Pensare come uno storico*, cit.

<sup>83</sup> C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como*, cit., p. 284.

<sup>84</sup> S. Plá, *La enseñanza*, cit., pp. 172-173.

insegnamento e costruzione dell'identità nazionale con riferimento soprattutto all'Argentina –, ma anche perché è stato ulteriormente sviluppato laddove è presente una forte attenzione agli usi politici e nazionalisti della storia, cioè in tutta l'America centro-meridionale<sup>85</sup>.

A questo proposito sono notevoli gli sviluppi legati al pensiero di Sebastián Plá, ricercatore messicano tra i più importanti del panorama internazionale. Egli, partendo dal contributo di Carretero, ha approfondito il discorso sull'uso politico della storia e, distinguendo tra il *discurso histórico escolar*, ossia la diversità di significati che il passato assume in relazione all'insegnamento nelle scuole, dal *conocimiento histórico escolar*, cioè le pratiche che rendono possibile il discorso storico, è giunto a considerare l'insegnamento della storia come una vera e propria azione politica che, omettendo la molteplicità delle interpretazioni storiografiche, contribuisce alla produzione di una vulgata nazionale mistificata<sup>86</sup>. È una posizione che meritoriamente evidenzia un problema esistente, ma che tuttavia tende ad estremizzare il senso dell'insegnamento influenzata com'è dalla particolare situazione politica che alcuni Stati centro e sud-americani stanno vivendo. Ecco un breve, ma significativo esempio di come – a partire dallo stesso concetto di riferimento, l'*Historical Thinking* – gli indirizzi di ricerca possano sensibilmente variare nella forma e nei toni a seconda del contesto nazionale in cui essi si sviluppano. Adesso, è bene tornare nuovamente a riflettere sulla natura del ragionamento storico allo scopo di comprendere meglio in che cosa consista grazie ad un esame delle specifiche conoscenze e competenze utili al suo sviluppo.

### *1.2.3. Il Big Six: il principale modello di sviluppo del ragionamento storico*

Esistono diversi modelli che hanno tentato di indicare in che modo la conoscenza storica può essere prodotta e quali siano le operazioni cognitive e i concetti indispensabili per svilupparla, non vi è dubbio però che quello più influente, perché divenuto parte inscindibile della definizione stessa del ragionamento storico, sia stato elaborato da Peter Seixas, che con Carla Pecks ha condotto tra il 2006 e il 2013, nel *Centre for the Study of Historical Consciousness* (CSHC) dell'Università della British Columbia, diverse indagini incentrate sull'insegnamento e

<sup>85</sup> M. Carretero - M. Asensio - M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte NC, Information Age Publishing, 2012; M. Carretero - J.A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, 2010.

<sup>86</sup> S. Plá, *La enseñanza*, cit., pp. 176-182.

l'apprendimento della storia nelle scuole di gran parte del Canada<sup>87</sup>. L'esito di questo lungo lavoro è stato l'elaborazione dei *benchmarks of Historical Thinking*, meglio noti col nome di *Big Six*, cioè i sei concetti chiave del ragionamento storico, che sono i seguenti: 1. *Establish historical significance*; 2. *Use primary Sources*; 3. *Identify continuity and change*; 4. *Analyze cause and consequence*; 5. *Take historical perspective*; 6. *Understand ethical dimension of History*<sup>88</sup>. Il primo di essi, la "rilevanza storica", si riferisce al fatto che è fondamentale stabilire cos'è la storia (giacché non tutto il passato lo è), e comprendere, parimenti, la rilevanza del fenomeno studiato, diversa a seconda della prospettiva dello storico. Con "uso delle fonti primarie" si intende la capacità di saperle impiegare e analizzare, anche rispetto al contesto di genesi e di utilizzo. L'"identificazione di continuità e cambiamento" è una competenza essenziale che, sviluppandosi attraverso l'attenta comparazione tra passato e presente, o tra fenomeni/eventi differenti del passato stesso, consente di comprendere che la storia è tutt'altro che un mero susseguirsi di eventi. L'"analisi di cause e conseguenze" offre l'opportunità di comprendere profondamente la storia tenendo ancora una volta in considerazione la soggettività delle interpretazioni di coloro che la studiano, che possono sia stabilire diverse gerarchie di cause sia trovarne molteplici a seconda del loro particolare punto di vista. L'"acquisizione della prospettiva storica" significa divenire coscienti della diversità tra il nostro sistema culturale, valoriale, sociale, etc. e quello del passato. Infine, comprendere la "dimensione etica dell'interpretazione storica" significa riconoscere che, nonostante non sia ammissibile analizzare il passato con i valori del presente, è tuttavia lecito esprimere in alcuni casi un giudizio etico e trarre insegnamenti utili per il futuro da eventi controversi e tragici del passato<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: a framework for assessment in Canada*, University of British Columbia. Vancouver CA, CSHC, 2006; C. Pecks - P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking*, cit, pp. 1015-1038.

<sup>88</sup> Oltre ai contributi della nota precedente, si veda in merito P. Seixas - T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

<sup>89</sup> Per una più dettagliata strutturazione del modello si rimanda alla consultazione del sito ufficiale del progetto, consultabile al seguente URL: <https://historicalthinking.ca>. C'è da precisare che nell'ambito della "prospettiva storica", che serve a sottolineare la differenza tra noi e il passato, è possibile fare uso della cosiddetta "empatia storica", che, partendo dal presupposto della comune appartenenza al genere umano, consente di ridurre la distanza col passato comprendendolo meglio. Più propriamente, capovolgendo il ragionamento, l'empatia storica consiste nella capacità di capire che la storia si studia tenendo presente che le società passate erano differenti da noi per cultura, mentalità, valori e tradizioni, pur condividendo la stessa natura umana, cfr.

Com'è stato notato, questo quadro sarebbe incompleto senza includere nel modello il frutto di quel lungo processo di avvicinamento tra la scuola tedesca e quella anglosassone che si è concluso con la creazione di una connessione tra lo sviluppo della coscienza storica e la capacità di pensare storicamente, ovvero con la definitiva inclusione della “consapevolezza storica” nell’ambito dello sviluppo del ragionamento storico, come settima e ultima competenza non più astratta, ma intesa come effettiva capacità di relazionare criticamente il passato con il presente<sup>90</sup>.

Nel complesso, secondo Seixas questi concetti collegano il pensiero storico all’alfabetizzazione storica, ovvero l’*Historical Literacy*, che in questo caso consiste nell’acquisizione di una profonda comprensione degli eventi e dei fenomeni del passato per effetto del lavoro svolto con i testi storici<sup>91</sup>. Si ricorderà che qui si è inteso l’*Historical literacy* come un sinonimo dell’*Historical Thinking* perché è così che la intendono buona parte degli studiosi, tuttavia va sottolineato che altri, pur non discostandosi completamente da tale assimilazione, attribuiscono all’alfabetizzazione storica un carattere eminentemente pratico collegandola all’impiego di vari strumenti e strategie didattiche, allo studio dei concetti di secondo ordine e al lavoro sulle fonti e sui testi specifici della disciplina<sup>92</sup>. Ed è proprio in tal senso che Peter Seixas intende l’alfabetizzazione storica, cioè come un ragionamento storico che si esplica particolarmente per via dello strumento testuale, inteso come il frutto messo per iscritto del lavoro degli storici.

A ben vedere ciò richiama alla mente quanto già Del Treppo, e in seguito Wineburg, avevano evidenziato in merito alla rilevanza formativa dell’interpre-

A.E. Berti - I. Baldin - L. Toneatti. *Empathy in History. Understanding a Past Institution (ordeal) in Children and Young Adults when Description and Rationale are Provided*, in «Contemporary Educational Psychology», 34, 2009 pp. 278-288: 278.

<sup>90</sup> Così come suggerito anche da Körber, in merito si veda *supra* p. 38. Sul modo in cui va intesa l’*Historical Consciousness* come parte integrante dell’*Historical Thinking* cfr. C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como*, cit., p. 285; M. Grever - R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness*, cit., p. 819.

<sup>91</sup> Quanto riportato è espresso da Seixas nella sezione “Concepts” del sito del CSHC, poco sopra indicato.

<sup>92</sup> Per l’*Historical Literacy* come sinonimo dell’*Historical Thinking*, e più propriamente come vera e propria alfabetizzazione storica da condursi attraverso i testi cfr. rispettivamente P. Lee, *History Education*, cit., pp. 64-66 e P. Mountford, *Literacies and the Teaching and Learning of History. Current Approaches to Reading the Past*, in *Debates in History Teaching*, I ed., cit., pp. 224-235: 231-232.

tazione dei testi storici. Una riflessione che ha poi portato avanti anche Mattozzi, che molto si è soffermato sulla necessità di rimettere i testi al centro del processo didattico, con specifico riferimento al bisogno di procedere a una loro completa destrutturazione grazie alla quale è possibile osservare tutte quelle fasi e operazioni cognitive – tematizzazione, ricostruzione storica, periodizzazione, problematizzazione e spiegazione – che ne hanno consentito la costruzione, talché possa essere più chiaro agli studenti il carattere di complessità della scienza storica<sup>93</sup>.

Più avanti verrà ripreso il discorso sui testi e sull'importanza anche in chiave didattica della dimensione narrativa della ricostruzione storica; per ora, invece, interessa sottolineare che le differenti posizioni in merito all'alfabetizzazione storica rappresentano un ottimo strumento per comprendere che, anche in seno alla scuola storico-pedagogica costruttivista, non mancano diverse correnti di pensiero in merito all'*Historical Thinking*. In particolare, è possibile distinguere tra coloro che fanno riferimento al ragionamento storico in senso spiccatamente metodologico e quelli che si concentrano sulla conoscenza e l'impiego dei concetti disciplinari ad esso connessi. Wineburg, Carretero e Seixas sono tra i primi perché ritengono che solo attraverso l'apprendimento del metodo storico si possa giungere a sapere pensare storicamente; i secondi, tra i quali figurano, solo per citarne alcuni, Plá, Heimberg, Pagès e Levesque, al contrario ritengono che sia utopico pensare di potere insegnare nelle scuole a pensare storicamente, e che piuttosto il docente si debba concentrare sull'accurata trasmissione dei fondamentali contenuti disciplinari di secondo ordine<sup>94</sup>. Entrambe le posizioni sono legittime, tuttavia bisogna riconoscere che riuscire nell'intento di insegnare il metodo storico è un obiettivo più congeniale all'università che non alla scuola, dove è impensabile che si riesca a fornire una formazione metodologica e storiografica di base così ampia da consentire il ragionamento storico. Del resto, che si riesca in questo intento durante il canonico percorso di studi accademici non è affatto scontato ed è proprio questa la ragione per cui in questo lavoro ci si occupa della didattica universitaria, il cui obiettivo primario, qui si ritiene appunto, deve essere quello di mettere gli studenti nelle condizioni di ragionare storicamente.

<sup>93</sup> I. Mattozzi, *Enseñar a escribir sobre la historia*, in «Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación», 3, 2004, pp. 39-45.

<sup>94</sup> S. Plá, *La enseñanza*, cit., pp. 174-175.

#### 1.2.4. Altri modelli del pensiero storico

A riprova di quanto i ricercatori in didattica stiano da tempo provando a dare vita ad uno schema teorico che possa consentire un apprendimento del ragionamento storico negli studenti, possiamo ricordare che prima ancora del *Big Six*, nel 2007 in Olanda, un Paese particolarmente all'avanguardia in questo campo di studi a metà tra scuola tedesca e anglosassone, nasceva un importante modello la cui elaborazione si deve a due autorevoli studiose quali Jannet van Drie e Carla van Boxtel. Il loro schema interpretativo non è in contrapposizione con quello di Seixas, e intende il pensare storicamente nel senso di un *Historical Reasoning*, ovvero di un ragionamento storico sviluppato con l'acquisizione di conoscenze e competenze descrittive, comparative, esplicative utili all'interpretazione dei fenomeni storici. Concretamente, il ragionamento storico si realizza quando si è capaci di fare quanto segue: 1. *Asking historical questions*; 2. *Using sources*; 3. *Contextualization*; 4. *Argumentation*; 5. *Using substantive concepts*; 6. *Using meta-concepts*<sup>95</sup>.

La maggiore virtù di questa interpretazione consiste nella sua forte praticità, o meglio nella possibilità di una sua applicazione nell'ambito dell'insegnamento, poiché essa individua alcune delle operazioni conoscitive che gli storici sono soliti compiere e che anche gli studenti devono essere in grado di realizzare, e vi abbina anche l'indicazione degli strumenti teorici (concetti sostanziali e meta-concetti) e pratici (le fonti) utili al ragionamento storico. Nel dettaglio, "porsi domande storiche" è essenziale perché esse rappresentano il motore del pensiero e consentono anche il raggiungimento di un certo grado di complessità che va ben al di là del mero piano descrittivo. "Usare le fonti" significa sapere lavorare con e sui documenti a prescindere dal loro supporto, mentre la "contestualizzazione" e l'"argomentazione" sono due operazioni intese in modo molto complesso perché nel primo caso si tratta di collocare i fenomeni nello spazio e nel tempo, ma anche di disporre di quelle conoscenze e competenze utili al loro inserimento in un quadro che tenga conto degli aspetti riguardanti le strutture economiche, sociali, culturali, politiche, etc. Nel secondo caso si tratta di formulare spiegazioni che tengano conto delle diverse interpretazioni storiografiche e siano in grado di

<sup>95</sup> J. van Drie - C. van Boxtel, *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*, in «Educational Psychology Review», 20, October 2008, pp. 87-110: 88-90. Carla van Boxtel è la direttrice del *Dutch Center for Social Studies Education*, un'istituzione che è un punto di riferimento per la ricerca in didattica nei Paesi Bassi. Sulla tradizione di studi olandese cfr. A. Chapman, *Research and Practice*, cit., p. 31.

reggere a una contro-argomentazione poggiandosi solidamente sui documenti, oltre che su imprescindibili conoscenze disciplinari (“concetti sostanziali” cioè di prim'ordine) e “meta-concetti” (quelli strategici, di second'ordine)<sup>96</sup>. È chiara qui l'influenza della scuola britannica e per questo non sorprenderà riconoscere che questo modello non confligge affatto con quello dei *Big Six*, anzi si può forse ritenere che questi ultimi, pure essendo, almeno in parte, sottointesi in tutte le operazioni/concetti indicati da van Drie e van Boxtel, possano essere inclusi perfettamente nella categoria dei meta-concetti, dal momento che essi, a ben vedere, sono nozioni che consentono e spingono a una riflessione sulle modalità di costruzione del sapere storico e sulle sue forme.

Tra i modelli più influenti è impossibile non annoverare anche quello del GREDICS (*Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*), elaborato negli stessi anni dei *Big Six* nell'area barcellonese – uno dei contesti più avanzati negli studi in didattica – da parte dell'Universitat Autònoma de Barcelona. In questo caso lo schema interpretativo in questione intende mostrare come è possibile la costruzione del ragionamento storico sulla base di quattro competenze essenziali che sono: 1. *Coscienza storico-temporale*; 2. *Rappresentazione storica*; 3. *Empatia*; 4. *Interpretazione*. La coscienza storica è canonicamente considerata come la consapevolezza del nesso tra passato, presente e futuro, sviluppabile attraverso gli essenziali concetti di cambiamento e continuità; la rappresentazione è la capacità di narrare e spiegare argomentando eventi, fenomeni e concetti storici con cosciente riferimento alla dimensione della causalità; per empatia si intende sia l'impiego dell'immaginazione e della creatività nella ricostruzione storica sia l'esercizio del giudizio critico-morale su determinati eventi storici; l'interpretazione, infine, richiama direttamente in causa il ruolo delle fonti e dei testi, essenziali per favorire un ruolo attivo dello studente e il suo avvicinamento al metodo di lavoro dello storico<sup>97</sup>.

Anche nel modello del GREDICS è evidente l'influenza di entrambe le principali scuole storico-pedagogiche, con un ruolo certamente non marginale di quella teoretica tedesca e in particolare degli studi di Rüsen, come si può ben evincere dagli espliciti riferimenti alla consapevolezza storica e al problema del-

<sup>96</sup> J. van Drie - C. van Boxtel, *Historical Reasoning*, cit., pp. 90-103.

<sup>97</sup> A. Santisteban - N. González - J. Pagès, *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*, in *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di M. Ávila Ruiz - M. Pilar Rivero Gracia Pedro - L. Domínguez Sanz, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico» C.S.I.C., 2010, pp. 115-128.

la rappresentazione storica, intesa come una competenza che nasce dalla combinazione tra esperienza, interpretazione e capacità di orientamento rispetto al passato e al presente<sup>98</sup>. È evidente che qui il focus più che sui concetti essenziali, comunque presenti, è sulle competenze, pertanto, si può senz'altro affermare che rispetto ai modelli canadese e olandese, questo sia molto più pratico. In riferimento al confronto con i *Big Six* si può evidenziare come un'importante differenza sia costituita dalla diversa concezione dell'empatia che secondo Seixas è una capacità da esercitare nel più ampio ambito della prospettiva e dell'interpretazione storica, mentre nel modello catalano l'empatia le comprende entrambe, tanto da essere competenza utile per l'immaginazione storica, e allo stesso tempo elemento essenziale per l'esercizio del ragionamento critico e del giudizio morale. Quest'ultima è una concezione evidentemente troppo ampia e che non tiene ben conto dell'importanza di distinguere aspetti del ragionamento storico molto differenti fra loro, soprattutto in riferimento alla dimensione etica che è questione assai spinosa per la storia<sup>99</sup>. Ciò non significa affatto che il modello sia errato o inutilizzabile, anzi, le analogie con gli altri due esaminati sono molte e nonostante le differenze è un'operazione meritoria l'individuazione di quei concetti, anche operativi, utili allo sviluppo del pensiero storico.

Non si può dire lo stesso per altre tipologie di modelli, come, per esempio, quello degli *Historical Thinking Standards*, stabiliti dal *National Center for History in the Schools* dell'Università della California di Los Angeles, e coincidenti con i seguenti aspetti: 1. *Pensiero cronologico*; 2. *Comprensione storica*; 3. *Analisi e interpretazione*; 4. *Capacità di ricerca*; 5. *Aspetti di analisi generale e dei processi decisionali in storia*. Per quanto alcuni di questi standards sembrano coincidere con quelli presenti in altri schemi, per di più con una connotazione chiaramente connessa alle competenze, se ci si sofferma in dettaglio su ognuna di questi voci si scopre che la relativa formulazione non solo è assai generica, ma è anche confusionaria perché fa riferimento ad una combinazione di conoscenze, abilità e atti-

<sup>98</sup> A. Santisteban, *La formación en competencias de pensamiento histórico*, in «Clío & Asociados. La Historia Enseñada», 14, 2010, pp. 34-56.

<sup>99</sup> Sull'importanza del ruolo dell'empatia nel modello del GREDICS cfr. A. Santisteban, *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años*, in «Diálogo Andino», 53, 2017, pp. 87-99.

vità così ampia da tramutarsi in un inservibile elenco di obiettivi irraggiungibili che non ha alcuna speranza di trovare un'applicazione pratica<sup>100</sup>.

Nel complesso, se si eccettua il caso degli standards americani, nessuno dei modelli presi in considerazione è errato, anche perché, seppure con alcune differenze, le conoscenze, le competenze e le nozioni a cui essi fanno riferimento per lo sviluppo del ragionamento storico sono sostanzialmente le stesse. A cambiare, semmai, è la priorità di alcuni aspetti e il riferimento a una dimensione più teorica o più pratica di applicazione nelle aule. In virtù di ciò è possibile pensare anche ad un uso combinato di alcuni di essi, come si è accennato a proposito del modello olandese, la cui raccomandazione sull'utilizzo dei meta-concetti può essere pienamente rispettata includendo fra questi proprio i *Big Six*, ormai ritenuti a ragione indispensabili nell'ottica dello sviluppo dell'*Historical Thinking*.

### I.3. *La storia come scienza: alcune note di epistemologia e metodologia utili in chiave didattica*

Per comprendere se effettivamente nel contesto universitario sia possibile imparare a pensare storicamente, e in caso affermativo, con quali modalità, in questo lavoro si ritiene sia importante che accanto alla disamina delle teorie e dei concetti che sono alla base della ricerca in didattica della storia, vi sia anche un'adeguata considerazione di alcune peculiarità della scienza storica poiché la riflessione su alcuni suoi aspetti epistemologici e metodologici, particolarmente problematici, è fondamentale anche sul piano didattico, specialmente nel contesto delle aule universitarie. Pertanto, una più attenta considerazione del metodo storiografico, e dei caratteri originali della scientificità della disciplina, può essere

<sup>100</sup> Gli *Historical Thinking Standards* e gli *History Standards* (1996) sono reperibili sul sito dell'UCLA al seguente URL: <https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>. In merito alla difficoltà di raggiungere gli obiettivi preposti da questo modello basteranno un paio di esempi. A proposito della comprensione storica si legge che il discente dovrebbe essere in grado di «Draw upon the visual, literary, and musical sources including: (a) photographs, paintings, cartoons, and architectural drawings; (b) novels, poetry, and plays; and, (c) folk, popular and classical music, to clarify, illustrate, or elaborate upon information presented in the historical narrative». E ancora, in merito alla ricerca storica egli dovrebbe sapere «Identify the gaps in the available records and marshal contextual knowledge and perspectives of the time and place in order to elaborate imaginatively upon the evidence, fill in the gaps deductively, and construct a sound historical interpretation».

assai utile per una migliore comprensione dei problemi riguardanti la didattica, a maggior ragione considerando che alcuni aspetti della storia come scienza sono direttamente collegabili alle modalità con cui gli studenti la concepiscono e la apprendono, e che alcune criticità del metodo storiografico sono state sfruttate, anche recentemente, per screditare alla base il ragionamento storico e la possibilità di un suo insegnamento.

### *1.3.1. Caratteristiche, principi e limiti della scientificità della Storia*

L'abbondanza di correnti di pensiero decostruzioniste, scettiche, relativiste e postmoderniste che da due secoli a questa parte hanno messo in discussione o negato il valore scientifico della storia, non è così sorprendente. Infatti, differentemente dalle altre scienze, essa presenta effettivamente una debolezza di base che consiste nell'intangibilità del suo oggetto di indagine, e, pertanto, nell'impossibilità di realizzare esperimenti o ripetere i fenomeni studiati.

Più nello specifico, alla storia sono state mosse tre grandi accuse.

La prima consiste nell'impossibilità di dimostrare le conclusioni raggiunte per effetto dalla mancata sperimentabilità; la seconda coincide nell'associazione ai risultati di un giudizio morale; la terza è quella di non essere in grado di formulare leggi o prevedere il futuro. Una risposta efficace a queste obiezioni è stata offerta da Richard Evans, il quale ha evidenziato in primo luogo che la storia non è l'unica scienza a basarsi sull'osservazione e su una conoscenza indiretta dei fenomeni studiati, si pensi per esempio all'astronomia; in secondo luogo che l'espressione di un giudizio etico è caratteristica di una tradizione di studi ormai vecchia e superata, e non è pertanto un elemento fondante né del metodo né della teoria storiografica, anche perché gli storici se proprio vogliono esprimersi sul piano etico possono farlo sottilmente utilizzando gli stessi dati ottenuti per smascherare contraddizioni, errori e malefatte di individui, gruppi, istituzioni e società<sup>101</sup>. Da questo punto di vista l'idea di far emergere la verità storica su fatti e questioni spinose sembra essere la scelta giusta per evitare i due estremi, entrambi didatticamente errati, di affrontare alcuni argomenti (l'Olocausto per esempio) come se fossero uguali agli altri, oppure di esprimere giudizi inevitabilmente manichei e che potrebbero far riferimento anche a fattori e intenzioni psicologiche dei responsabili, aspetto quest'ultimo che comporta un'inaccettabile semplificazione delle spiegazioni storiche.

<sup>101</sup> R.J. Evans, *In difesa della storia*, Palermo, Sellerio Editore, 2001, pp. 76-78.

In merito all'incapacità della storia di predire il futuro e di formulare leggi, la più grave delle tre accuse prese in esame, c'è da ammettere che queste due operazioni le sono effettivamente precluse, giacché nonostante vi sia stato chi abbia sottolineato come per prevenire la reiterazione degli stessi errori sia importante ascoltare gli storici<sup>102</sup>, è pur vero che qualsiasi tentativo di fare previsioni sul futuro o di stabilire leggi guardando al passato è sempre e inesorabilmente fallito.

Del resto, già nel corso dell'Ottocento con il suo padre fondatore Wilhelm Dilthey, lo storicismo si era opposto all'individuazione di leggi universali per la storia attribuendo alle scienze dello spirito il compito di comprendere i fenomeni umani, i quali, per la loro natura storica, devono essere studiati non metafisicamente, ma con pieno riferimento ad una contestualizzazione concernente l'epoca in cui si sono manifestati<sup>103</sup>.

Diversi decenni dopo, su questo punto una critica radicale fu espressa anche dal filosofo Karl R. Popper, il quale, avendo come bersaglio polemico il materialismo storico, considerata la più aberrante e metafisica forma di storicismo mai realizzatasi, perché tutto proteso alla predizione del corso degli umani eventi, si oppose strenuamente all'eventualità di un'individuazione di una legge generale per la storia, prerogativa invece delle scienze naturali. Eppure, va segnalato che Popper non criticò la disciplina in sé per sé e non si spinse mai a negare la possibilità di una conoscenza oggettiva dei fenomeni storici, soprattutto se questa si limita ad un periodo ristretto e senza alcuna pretesa di applicazioni universali di quanto concerne solo uno specifico contesto<sup>104</sup>.

Alla luce di tutto questo bisogna riconoscere che la storia non è mai stata e mai sarà una scienza "forte", cioè in grado di formulare leggi o predire il futuro, ma può essere considerata «come una scienza nel senso debole del termine tedesco *Wissenschaft*, un corpo di conoscenze organizzate acquisite attraverso un lavoro di ricerca condotto con metodi generalmente ammessi, pubblicato e soggetto alla critica dei colleghi»<sup>105</sup>. In definitiva si può affermare con Giuseppe Galasso

<sup>102</sup> E.J. Hobsbawm, *What Can History Tell Us about Contemporary Society?* in *On History*, a cura di Id., London, Abacus, 1997, pp. 24-36.

<sup>103</sup> W. Dilthey, *Principi generali sulla connessione delle scienze dello spirito*, in *Critica della ragione storica*, a cura di P. Rossi, 1969, pp. 236-237, 293-294, 373-374. Sulla nascita e lo sviluppo dello storicismo tedesco cfr. F. Meinecke, *Le origini dello storicismo*, Firenze, Sansoni, 1954.

<sup>104</sup> K.R. Popper, *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 1999, pp. 13-15.

<sup>105</sup> R.J. Evans, *In difesa*, cit., p. 97. Sulla questione della scientificità, del metodo e delle tante facce della ricerca storica non si può non menzionare il rilevante contributo di Max Weber, che

che la scientificità della storia sia da rintracciarsi nel «suo rigore problematico, filologico, concettuale, critico, interpretativo, ricostruttivo e rappresentativo»<sup>106</sup>. Il rigore, in tutte le sue forme, è un aspetto particolarmente rilevante anche didatticamente perché rende conto del carattere di complessità della storia, la cui “scientificizzazione”, ad opera di Niebuhr e von Ranke, si è verificata sulla base della definizione di alcuni principi basilari quali l’evidenza critica, la ricostruzione determinista e l’irreversibilità temporale. Il primo sottintende come la ricerca storica si basi sulla critica delle fonti, il secondo che la ricostruzione da essa derivante esclude il possibile intervento di fattori e forze esogene ed inconoscibili (come la Provvidenza, la magia, forze soprannaturali e occulte, etc.), il terzo che il fluire del tempo sia soltanto in avanti, motivo per cui sono rigettate le concezioni antistoriche come quella dell’eterno ritorno nietzschiano, ma anche l’ucronia e l’anacronismo, quest’ultimo il più imperdonabile degli errori che uno storico può commettere secondo Marc Bloch<sup>107</sup>. Anche in questo caso si tratta di principi scontati e intuitivi, che tuttavia non è scorretto ribadire nel contesto dell’insegnamento, soprattutto considerando l’influenza sempre maggiore che stanno avendo le teorie complottiste, i dietrologismi e gli elementi legati al fantasy storico sui più giovani per effetto della rete, dei social network e delle produzioni videoludiche, televisive e cinematografiche.

nell’ambito dello storicismo tedesco tese alla costruzione di una vera e propria metodologia delle scienze storico-sociali in direzione del raggiungimento di un’oggettività basata sul principio dell’avalutatività e sull’accertamento delle relazioni causali dei fenomeni storici. In questo senso la sua ampia riflessione fu caratterizzata dall’inserimento della storia nel novero delle scienze sociali e particolarmente dall’intima connessione individuata tra sociologia e storia, entrambe aventi come oggetto di ricerca l’agire umano, ma con la prima preposta allo studio delle intenzioni soggettive che lo caratterizzano e la seconda incentrata sull’indagine dei nessi di causa riguardanti i fenomeni individuali. La piena esplicazione di questo modo di intendere la storia avrebbe visto la luce in quell’opera tanto ammirata quanto criticata quale fu *L’etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1905). Cfr. P. Rossi, *Max Weber e la metodologia delle scienze storico-sociali*, in «Giornale degli economisti e annali di economia», N.S. 16, 1/2, Gennaio-Febbraio 1957, pp. 2-31: 12-13; e M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, a cura di P. Rossi, Milano, Mondadori, 1974, e particolarmente il saggio *Alcune delle categorie della sociologia comprendente* (1913), pp. 239-307. Sulle questioni della avalutatività e dell’oggettività cfr. poco più avanti, p. 59.

<sup>106</sup> G. Galasso, *Storia della storiografia italiana. Un profilo*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

<sup>107</sup> E. Moradiellos, *Las Caras de Clío. Una introducción a la Historia*, Madrid, Siglo XXI, 2009, pp. 75-95, 290-299; *Manuales sobre la didáctica. Complementos de formación disciplinar*, a cura di J. Prats, Barcelona, Editorial Graó, 2011, pp. 36-41; P. Corrao - P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005, pp. 12-14, 24-34; M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2009, p. 127.

*I.3.2. Le coordinate di riferimento: il tempo e lo spazio*

Dai principi esaminati poc'anzi si evince chiaramente che il tempo e lo spazio sono le coordinate disciplinari di riferimento, o per meglio dire «la prima griglia della struttura globale del racconto storico». In particolare la storia è l'unica tra le scienze sociali a essere caratterizzata da un spostamento interpretativo oscillante in merito al tempo che consente di curvare la linea della narrazione, ovvero di utilizzare il tempo in senso retrospettivo (ricostruendo dal principio in avanti come i cronisti) e prospettivo (dalla fine all'indietro sfruttando la conoscenza dell'esito di eventi e fenomeni di cui è possibile ricostruire i nessi causali), col risultato di una ricostruzione stimolante ed energica anche per effetto della variabilità delle interpretazioni possibili<sup>108</sup>. Chiaramente la dimensione temporale è fondamentale anche in relazione a concetti che hanno una forte carica operativa e interpretativa come la periodizzazione e la durata. Si pensi per esempio al modo in cui la *longue durée* di Fernand Braudel ha influenzato la storiografia prospettando la possibilità di studiare fenomeni economici, istituzionali, ambientali, culturali, demografici non confinati all'immediatezza degli accadimenti politici, bensì sviluppatasi nell'arco di periodi molto più lunghi, anche plurisecolari<sup>109</sup>.

La rilevanza del tempo non si esaurisce qui, vista la presenza di concetti come la diacronia e la sincronia, connessi rispettivamente ad un intendimento in senso verticale della ricostruzione storica – cioè con riferimento alla rapida sequenza degli eventi storici – e in senso orizzontale, ossia legata allo studio di quei cambiamenti e di quelle strutture economiche, sociali, culturali che si producono più lentamente e che contemplano anche la lunga durata<sup>110</sup>. La sincronia è fondamentale per avvicinare gli studenti ad uno studio complesso e sfaccettato della storia, tuttavia, non bisogna trascurare la ricostruzione diacronica, la cui progressiva

<sup>108</sup> J. Topolski, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Milano, Bruno Mondadori, 1997, pp. 30-31, citazione a p. 41.

<sup>109</sup> F. Braudel, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi, 2010; Id., *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in «Annales», XIII, 4, 1958, pp. 725-753; in traduzione in Id., *Storia e Scienze Sociali: il «Lungo periodo»*, in «Quaderni storici delle Marche», 1(1), vol. 1, 1966 (gennaio), pp. 5-48. Sul significato dell'opera braudeliana cfr. R. Romano, *Braudel e noi. Riflessioni sulla cultura storica del nostro tempo*, Roma, Donzelli, 1995. Per un esempio illuminato di una reinterpretazione della lezione di Braudel nell'ottica di uno studio di lungo periodo incentrato sulla storia politico-eventuale e sull'azione dell'uomo si veda l'apprezzata e dibattuta opera di D. Abulafia, *Il grande mare. Storia del Mediterraneo*, Milano, Mondadori, 2016.

<sup>110</sup> J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., p. 27.

assenza negli ultimi tempi ha dettato secondo Giorgio Chittolini, la nascita di un nuovo senso storiografico, che, condizionato da un enorme allargamento dei temi di ricerca, ha condotto alla ricostruzione di una miriade di singoli casi tanto dettagliati quanto frammentari perché non inseriti in una prospettiva politica più generale<sup>111</sup>. Ciò è dovuto anche al peso della distanza col passato, che lo storico cerca di ridurre attraverso un «iper-storicizzazione» e un «iper-contestualizzazione» dei fenomeni studiati che paradossalmente si traduce in una «sotto-storicizzazione», nel senso che gli studi schiacciandosi troppo sul solo esame dettagliato delle strutture finiscono per dimenticare l'evoluzione politico-eventuale dettando «una perdita secca di storicità e un rischio di appiattimento sul presente»<sup>112</sup>. Con questo discorso rientra pienamente in gioco un concetto già citato in precedenza che è quello della rilevanza (*significance*), che serve ad evidenziare come storia e passato non siano coincidenti dal momento che sono gli storici a stabilire cosa possa essere considerato storia o meno attraverso l'individuazione di mutamenti e fasi di discontinuità. Si tratta di un aspetto che al di là della sua implicita importanza metodologica, ha un risvolto fondamentale anche in ambito didattico poiché è stato mostrato che gli studenti attribuiscono diversi livelli di rilevanza ai fenomeni storici non per influenza di docenti e manuali, ma per effetto di vicissitudini, modi di pensare, livello culturale e concezioni della storia stessa strettamente personali<sup>113</sup>. Ciò comporta il bisogno di agire soprattutto sulle strutture mentali degli studenti allo scopo di fare in modo che essi oltre a tenere conto di determinati fattori – come l'importanza di un evento per la società di allora, la quantità di persone coinvolte, la profondità, la durata e le conseguenze prodotte, il valore assunto per i posteri –, esprimano i propri giudizi di rilevanza su un determinato fenomeno riuscendo a individuare criteri personali a supporto della propria tesi<sup>114</sup>.

<sup>111</sup> G. Chittolini, *Un paese lontano*, in «Società e Storia», IX, 100-101, 2003, pp. 301-354. In merito al dibattito suscitato da questo saggio cfr. F. Benigno, *Una discussione con Giorgio Chittolini. Paesi lontani e storici d'oggi*, in «Storica», X, 2004, pp. 127-137.

<sup>112</sup> I. Mineo, *Gli storici e la prospettiva neoepocale*, in «Storica», X, 2004, pp. 139-151; la citazione è tratta da F. Benigno, *Interventi*, in «Studi Storici», 2, a. 53, (aprile-giugno 2012), pp. 382-390.

<sup>113</sup> A. Wrenn, *Significance*, in *Debates in History Teaching*, a cura di I. Davies, I ed., pp. 148-158: 154.

<sup>114</sup> Ibidem; R. Phillips, *Historical Significance - the Forgotten Key Element?* in «Teaching History», 106, London, Historical Association, 2002, pp. 14-19.

Accanto al tempo, anche lo spazio svolge un ruolo altrettanto rilevante che rimanda direttamente all'interpretazione degli storici, per i quali rappresenta una struttura soggettiva, uno strumento narrativo che consente la concettualizzazione del passato per effetto di una vera e propria trasfigurazione dello spazio stesso che coincide con la produzione di una *regione storica*, ossia di una «struttura che lega insieme elementi geografici, economici, politici, amministrativi e altri»<sup>115</sup>. Lo spazio è fondamentale per la definizione di alcuni concetti comunemente impiegati nella pratica storiografica, sia da solo con pieno riferimento alla geografia sia in associazione col tempo per l'individuazione di età che riguardano una determinata area in un certo arco cronologico. Inoltre, è essenziale per la demarcazione di ambiti, storie settoriali e prospettive adottate nei termini di storia locale, regionale, globale, glocale e così via. È chiaro che, al di là del piano interpretativo, lo spazio resta fondamentale in ragione dell'impossibilità di fare storia senza una solida cultura geografica, che pure è notoriamente una delle principali carenze della preparazione dei discenti in ingresso all'università, e pertanto un aspetto su cui i docenti devono fortemente insistere.

### *1.3.3. Le Fonti. Ricerca, critica e interpretazione*

Esaurito il discorso su tempo e spazio, è fondamentale, sul piano epistemologico, metodologico e didattico, occuparsi delle fonti, che rappresentano l'imprescindibile supporto della storia come scienza. Rifacendoci al vetusto ma pur sempre attuale insegnamento di un maestro della storiografia quale fu Johann Gustav Droysen, il lavoro sui documenti può essere diviso in tre fasi non troppo rigidamente separate che sono l'euristica, la critica e l'interpretazione<sup>116</sup>.

L'euristica consiste sostanzialmente nella ricerca delle fonti, le quali, nel corso dei secoli, sono stato oggetto di diversi tentativi di classificazione di cui non si darà conto, piuttosto interessa sottolineare, in primo luogo, la fondamentale distinzione tra quelle primarie, che sono fonti dirette non soltanto cartacee ma di ogni tipo, e quelle secondarie, o indirette, che coincidono con tutte le opere prodotte dal lavoro degli storici, che pur meno importanti delle prime restano comunque imprescindibili per una ricerca seria. In secondo luogo, l'ulteriore distin-

<sup>115</sup> J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., pp. 37-38. Oltre a quello braudeliano sul Mediterraneo, un esempio della trasfigurazione narrativa dello spazio è quello del celebre modello della regionalizzazione tripartita in centro, semiperiferia e periferia, elaborato da Immanuel Wallerstein.

<sup>116</sup> J.G. Droysen, *Sommario di Istorica*, Firenze, Sansoni, 1943, pp. 14, 18-31.

zione operata da Jerzy Topolski tra le fonti dirette, che non essendo intenzionali non comportano nessun problema sul piano informativo, ma solo il bisogno di una verifica dell'autenticità formale, e quelle indirette, che per la loro intenzionalità sono da vagliare in entrambi i sensi<sup>117</sup>.

Lo studio dell'autenticità e degli aspetti formali è già una prerogativa dell'ermeneutica, cioè della critica delle fonti. Un'attività che richiede conoscenze e competenze assai specifiche, concernenti anche quelle che un tempo erano dette le "scienze ausiliarie" della diplomatica, paleografia, sfragistica, filologia, etc., che rendono quello dello storico un vero e proprio mestiere, anzi, un'arte *lato sensu* come già Marc Bloch aveva evidenziato. L'ermeneutica, per usare le parole di Droysen, consiste in una «critica dell'esattezza», che, – al di là delle specificità e delle pratiche connesse alle differenti tipologie di testimonianze esaminate (iconografiche, figurative, monumentali, archeologiche), essenziali anche in un'ottica interdisciplinare – si compone secondo Chabod di due differenti fasi, la prima è l'esame *estrinseco*, riguardante l'originalità formale ovvero la materialità del documento in relazione allo stile di scrittura, alle formule e alla sua composizione, al suo essere un originale o una copia; la seconda è l'esame *intrinseco*, concernente la valutazione dell'attendibilità della fonte che si sostanzia della caccia a qualsiasi tipo di anacronismo e quindi dell'accertamento che non si tratti di un falso e/o che non vi siano parti interpolate, anche se va precisato che la falsificazione stessa

<sup>117</sup> J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., pp. 52-55. Vi sono tante altre proposte di classificazione. Droysen distinse tra avanzi/reliquie, monumenti e fonti sulla base del grado di intenzionalità cfr. J.G. Droysen, *Sommario*, cit., pp. 18-21. Federico Chabod propose una suddivisione sulla base dell'aspetto materiale dei documenti dividendoli tra figurati, scritti e orali, cfr. F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 1992. Benedetto Croce abbandonò il termine "fonte" in direzione della molteplicità di forme a cui apre la parola "documento", una nozione recuperata e rielaborata da Jacques Le Goff in riferimento al superamento della semplice dimensione testuale delle fonti scritte, cfr. B. Croce, *La storia come pensiero e azione*, Bari, Laterza, 1943; J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. V, 1978, pp. 38-43. Sull'impossibilità di accettare l'automatismo fonti scritte = fonte intenzionale/indirizzata a causa del fatto che i redattori dei documenti tendono a darci informazioni che non sono consci di avere trasmesso, si veda P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, Bologna, Il Mulino, 2003, pp. 109-110. A proposito delle fonti figurate si veda P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2018, e con riferimento alla storia medievale un classico come G. Ortalli, *La pittura infamante. Secoli XIII-XVI*, Roma, Jouvence, 1979, poi riedito da Viella nel 2015, e il più recente G. Milani, *L'uomo con la borsa al collo. Genealogia e uso di un'immagine medievale*, Roma, Viella, 2017.

è una fonte per lo studio della mentalità e della cultura della società a cui il falsario apparteneva<sup>118</sup>.

L'ultima fase del lavoro dello storico è rappresentata dall'interpretazione. È praticamente impossibile ricostruire nei minimi dettagli in che modo avanzi il processo interpretativo, tuttavia, si può dare conto di alcuni aspetti, fondamentali anche per una più piena comprensione da parte degli studenti dell'essenza della storia come scienza. In questo senso bisogna tenere a mente che in quanto uomo del suo tempo, lo storico inizia una ricerca non a partire dal documento, ma da una forte domanda preliminare radicata nei problemi e nei temi del tempo presente. Questo carattere di «storicità dello storico»<sup>119</sup> è un aspetto ineluttabile della ricerca storica, che può sostanzialmente portare ad affermare che quest'ultima è tutta centrata sul raggiungimento di un difficile, ma possibile equilibrio tra oggettività delle informazioni ricavate e soggettività dello storico. Ciononostante, bisogna riconoscere che un'oggettività in termini assoluti è pura utopia e che, pertanto, la conoscenza storica sarà sempre in qualche modo parziale, limitata, oltre che figlia dalla società a cui lo storico appartiene<sup>120</sup>. Attenzione, ciò non significa affatto che i risultati della ricerca sono inattendibili e irrilevanti perché, come fu evidenziato quasi risolutivamente da Max Weber, bisogna distinguere la conoscenza effettiva e indiscutibile dei fatti storici dalla loro valutazione nei termini di un giudizio di valore e interpretativo del singolo, di cui vanno di volta in volta chiarite le basi<sup>121</sup>. E a questo bisogna aggiungere anche che la soggettività dello storico può essere non solo negativa, con riferimento ai suoi preconcetti e ai possibili usi strumentali e di parte, ma anche positiva perché concernente le sue specifiche capacità di ragionamento e interpretazione, che hanno tutto il diritto di essere parte della ricostruzione storica. Per queste ragioni piuttosto che puntare a una impossibile eliminazione della soggettività è più proficuo concentrarsi su una sua mediazione, da ottenersi grazie ad una forte onestà intellettuale, cioè per mezzo di una sottomissione nei confronti della verità che si esprime nel duplice

<sup>118</sup> J.G. Droysen, *Sommario*, cit., p. 23. F. Chabod, *Lezioni*, cit., pp. 91-98; sulla questione della falsificazione ivi, pp. 100-120, e M. Bloch, *Apologia della storia*, cit., pp. 60-82.

<sup>119</sup> A. D'Orsi, *Manuale di storiografia*, Milano-Torino, Pearson, 2021, p. 91.

<sup>120</sup> M. Del Treppo, *La libertà della memoria*, in *La libertà della memoria*, cit., pp. 27-70: 58.

<sup>121</sup> M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, cit., pp. 65-68.

senso di un rigore metodologico assoluto e di un rifiuto delle ipotesi e delle interpretazioni che sono state smentite dai risultati ottenuti dalle fonti<sup>122</sup>.

È questo un altro aspetto essenziale del processo interpretativo, che laddove dovesse scontrarsi con la realtà di una «documentazione recalcitrante» alle ipotesi formulate in partenza, non può in alcun modo forzarla, ma deve necessariamente rassegnarsi all'abbandono delle tesi iniziali o almeno a una loro riformulazione<sup>123</sup>. Questa componente speculativa del ragionamento storico, da realizzarsi sempre a patto di non allontanarsi dalle premesse certe della documentazione e di rendere noti i dati e il ragionamento che hanno condotto all'elaborazione di una determinata ipotesi, è imprescindibile perché consente di strutturare in un complesso narrativo le diverse informazioni ottenute colmando anche eventuali lacune documentarie<sup>124</sup>. Questo significa che pur non avendo in alcun modo il diritto di inventare, lo storico può spingersi a procedere laddove altri, come i giudici per esempio, sarebbero costretti a fermarsi in mancanza di prove, e cioè nel campo della verosimiglianza con congetture che, pur rimanendo in dialogo con le fonti, possono talvolta condurlo anche molto lontano verso una sorta di «storia del possibile»<sup>125</sup>.

È evidente che agli occhi dei detrattori della storia questa dimensione creativo-speculativa vada a rappresentare uno dei punti più facilmente attaccabili della sua scientificità, e si deve ammettere non del tutto a torto, soprattutto se si considera il carattere più solido di altre scienze, come quelle naturali. Del resto, i limiti della storia, oltre che alla soggettività e alla speculazione, sono legati come si è detto alla distanza insuperabile che la separa dal suo oggetto di studio. In effetti, lo storico deve essere consapevole che la sua è una conoscenza «differenziale» perché condizionata da questa lontananza, e possibile solo a patto di compiere una sorta di «effrazione» nel passato per mezzo dei documenti, che restituiscono

<sup>122</sup> A. D'Orsi, *Manuale di storiografia*, cit., pp. 74-77; M. Bloch, *Critica storica e critica della testimonianza*, discorso al liceo D'Amiens nel luglio del 1914.

<sup>123</sup> S. Rogari, *La scienza storica*, Torino, UTET, 2013, p. 203.

<sup>124</sup> J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., p. 128.

<sup>125</sup> F. Benigno, *Dell'utilità e del danno di Hayden White per la storia*, in «Contemporanea», 3, vol.11, luglio 2008, pp. 515-521: 517-518. C. Ginzburg, *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 66. N. Zemon Davis, *La passione della storia. Un dialogo con Denis Crouzet*, Roma, Viella, 2004, pp. 27-28, da quest'ultima opera è tratta anche la citazione.

un'intima quanto falsa sensazione di vicinanza ad esso<sup>126</sup>. Se ne deduce che la ricerca storica è condizionata perennemente da una distorsione prospettica dai possibili effetti deformanti, ancora più evidenti quando si utilizza il passato per comprendere il presente col rischio di analisi teleologiche che partono direttamente dagli esiti dei fenomeni storici piuttosto che dalle cause d'origine<sup>127</sup>.

Insomma, la storia è una scienza inesatta, in continuo divenire, non priva anche di una certa vaghezza, oltre che lacunosa, indiretta, influenzata dalla soggettività, e inesauribile perché passibile di revisione<sup>128</sup>. Eppure, come si evince dalle motivazioni esaminate precedentemente, resta fermo che grazie a una consolidata plurisecolare tradizione di studi e a un forte rigore metodologico, critico e concettuale, essa è da tempo una scienza a tutti gli effetti che, pur con dei limiti, è capace di restituire una conoscenza oggettiva dei fenomeni e degli eventi studiati. Questo non è bastato ai detrattori della storia, che hanno negato con diverse motivazioni e in più circostanze il suo valore conoscitivo concentrandosi principalmente su una critica feroce della sua dimensione narrativa e retorica e generando un dibattito in cui storici e filosofi si sono confrontati anche molto aspramente.

#### *1.3.4. La narrazione storica. Una questione problematica e utile*

Non sorprende che la sintesi scritta con cui lo storico mostra gli esiti del suo lavoro sia stato il principale obiettivo polemico di coloro che hanno pesantemente attaccato la storia. La scrittura, al pari dell'analisi documentaria, è un'operazione assai complessa perché fatta di continui tagli, interruzioni, riletture e riscritture, talvolta di parti che si credevano già definitivamente sistematizzate<sup>129</sup>, ma anche perché essa finisce per racchiudere in sé tutte quelle criticità che lo storico ha dovuto affrontare e in qualche modo risolvere durante il lavoro sulle fonti. Nel complesso, il risultato di questo sforzo interpretativo e di sintesi consiste nella

<sup>126</sup> M. Del Treppo, *La libertà*, cit., p. 60. N. Zemon Davis, *La passione*, cit., pp. 5-7. In questo senso è stato sottolineato dalla Zemon Davis che la sensazione di una piacevole, ma ingannevole familiarità col passato si lega anche alla passione, che per quanto sia essenziale per la buona riuscita di una ricerca storica, non deve condurre ad un trasporto emotivo eccessivo che impedirebbe di mantenere un necessario distacco rispetto alle fonti, cfr. *ivi*, pp. 3-33: 5.

<sup>127</sup> G. Chittolini, *Un paese lontano*, cit., pp. 304-305.

<sup>128</sup> J. Huizinga, *Civiltà e storia: studi sulla teoria e il metodo della storia, studi sulle idee storiche*, a cura di G. Chiaruttini, Modena, Guanda, 1946, p. 52; H.I. Marrou, *Tristezza dello storico. Possibilità e limiti della storiografia*, Brescia, Morcelliana, 2018.

<sup>129</sup> E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 2000, pp. 34-35.

costruzione di un racconto che si articola in tre differenti livelli, quello *informativo*, che trasmette conoscenza sulla base di una combinazione tra le proposizioni storiche, i cui dati derivano dalle fonti, e proposizione teoriche che non sono ancorate a quest'ultime; quello *persuasivo*, che mira a convincere il lettore della bontà della tesi sostenuta per effetto di determinate scelte riguardanti le fonti, la gerarchizzazione delle informazioni, la periodizzazione, una particolare impostazione interpretativa e il lessico adottato; quello *ideologico/teorico* che emerge in relazione alla storicità dello storico e di conseguenza nel modo di scrivere, nella lingua, nelle conoscenze e nei suoi valori<sup>130</sup>.

Le critiche rivolte alla storia riguardano sostanzialmente ciascuno di questi tre piani, anche se quello ideologico può forse ritenersi il più discusso, tanto che la grande maggioranza delle correnti di pensiero relativiste, scettiche, decostruzioniste, post-strutturaliste, narrativiste, e in una sola parola, post-moderniste hanno avuto la lingua come punto di riferimento iniziale. In particolare, attraverso un lungo percorso cominciato prima nell'ambito del *Linguistic Turn* e poi sviluppatosi autonomamente dagli anni Settanta fino ai giorni nostri, il narrativismo ha espresso una critica radicale nei confronti della storia<sup>131</sup>.

A questo proposito il pensiero di Hayden White (1928-2018) minacciò di avere conseguenze gravi per la scientificità della storia, ben oltre quanto teoriz-

<sup>130</sup> J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., pp. 41-45, 59-73, 91-94.

<sup>131</sup> I prodromi del dibattito sulla questione linguistica sono rintracciabili nel pensiero del linguista e semiologo svizzero Ferdinand De Saussure (1857-1913), il quale, nell'opera *Cours de linguistique générale* del 1916, argomentava, sulla base di una effettiva arbitrarietà dei significati attribuiti alle parole, che il linguaggio non fosse altro che un sistema di segni che ha senso solo in virtù di una connessione logica comunemente e stabilmente riconosciuta. La rielaborazione di questa tesi da parte di pensatori come Richard Rorty (1931-2007) segnò l'inizio del *Linguistic Turn*, e, da qui, di un lungo percorso speculativo che per mezzo di diversi filosofi, tra cui il decostruzionista Jacques Derrida (1930-2004), arrivò a concludere che la conoscenza del passato fosse pura illusione, a connettere il senso della scrittura non all'autore ma alla variabile interpretazione del lettore, e, più gravemente ancora, a dissolvere la differenza tra gli studi letterari e quelli storici, fornendo così un bagaglio di tesi e concetti poi variamente ripresi nell'ambito della svolta narrativista della filosofia della storia. In merito cfr. F. De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1983, rist. 2021; R.J. Evans, *In difesa*, cit., pp. 118-119; G. Spiegel, *History, Historicism, and the Social Logic of the Text in the Middle Ages*, in «Speculum», 65 (1), 1990, pp. 59-86; Id. *History and Post-Modernism*, in «Past & Present», 1, v. 135, May 1992, pp. 194-208: 196-197. Per un esempio illuminato e solidamente documentato sul narrativismo, con riferimento alle sue origini, alle diverse fasi e all'impatto sul dibattito storiografico, si veda D. Bondì, *Filosofia e storiografia nel dibattito anglo-americano sulla svolta linguistica*, Firenze, FUP, 2013.

zato dal primo dei narrativisti, Arthur Danto (1924-2013), il quale si sforzò di conferire un carattere narrativo alle interpretazioni storiche, ovvero di negare alla ricostruzione storica qualsiasi corrispondenza con la realtà del passato, considerandola piuttosto come una modalità di organizzazione della conoscenza del presente attraverso l'impiego di proposizioni riguardanti fatti lontani<sup>132</sup>. White condusse una riflessione più radicale e pungente sul problema del rapporto fra storiografia e narrazione<sup>133</sup>, dando avvio a una produzione che sfugge a qualsivoglia tentativo di inquadramento, influenzata com'è dal *Linguistic turn*, dallo strutturalismo levistraussiano e finanche dal decostruzionismo derridiano<sup>134</sup>. Egli giunse a considerare il testo storico come un artefatto letterario e la storia stessa come una disciplina che non è scientifica, non deve ambire ad esserlo o mai lo sarà<sup>135</sup>.

<sup>132</sup> A.C. Danto, *Filosofia analitica della storia*, Bologna, Il Mulino, 1971; cfr. D. Bondì, *Filosofia e storiografia*, cit., pp. 91-93.

<sup>133</sup> In *Metahistory* (1973), partendo da una dettagliata analisi delle opere di quattro storici (Michelet, von Ranke, Tocqueville, Burckhardt) e quattro filosofi (Marx, Hegel, Nietzsche, Croce), allo scopo di comprendere le tecniche retoriche da loro impiegate per la stesura delle loro principali opere, White giunge a sostenere che la storia non possa prescindere da una «prefigurazione» del campo storico, cioè da un atto immaginifico-poetico realizzabile solo grazie a convenzioni linguistiche che consentono l'esplicitazione delle strutture e categorie utili alla conoscenza del passato. Ciò significa che nelle opere storiche esiste una specifica «struttura tropologica» che se analizzata permette di rintracciare gli aspetti cognitivi, estetici e ideologici di quel testo, che evidentemente variano di lavoro in lavoro, aprendo così la prospettiva di una loro illimitata pluralità di interpretazioni. Si colgono qui i potenziali pericoli di questa concezione, che sulla base del determinismo linguistico pone in dubbio la possibilità che la storia possa giungere ad una qualche forma di verità. E in effetti White arriverà ad affermare questo ritenendo che la narrazione storica non sia realmente in grado di ricostruire la realtà passata, ma piuttosto sia caratterizzata da un effetto realistico frutto dell'impiego di tropi linguistici comuni che risultano familiari ai lettori; ne consegue che la realtà non è insita nella ricostruzione storica ma nel linguaggio che essa adotta, il quale però, come si è visto, non è di per sé veritiero, ma è soltanto *percepito* come tale per la sensazione di familiarità che offre. In merito si veda H. White, *Retorica e storia*, Napoli, Guida, 1978, pp. 30-31; quest'opera è la traduzione italiana di Id., *Metahistory. The Historical imagination in Nineteenth Century Europe*, London, Johns Hopkins University Press, 1973; D. Bondì, *Filosofia e storiografia*, cit., pp. 111-113, da qui le citazioni; cfr. anche con H. White, *Il valore della narrazione nella rappresentazione della realtà*, in *Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, a cura di E. Tortarolo, Roma, Carocci, 2006, pp. 56-60.

<sup>134</sup> D. Bondì, *Filosofia e storiografia*, cit., pp. 108-109.

<sup>135</sup> H. White, *Il testo storico come artefatto letterario*, in *Forme di Storia*, cit., pp. 15-36.

Diversi storici hanno evidenziato i rischi e le incongruenze di questa visione, tra di essi Momigliano esprimeva grande perplessità per il fatto che il nucleo fondante della scienza storica era stato identificato nella narrazione piuttosto che nel lavoro sulle fonti, e per l'eliminazione della ricerca della verità come dovere primario dello storico<sup>136</sup>. Spunti sviluppati poi dal più implacabile antagonista di White, ovvero Carlo Ginzburg, il quale, capovolgendo il ragionamento, evidenziava che la maggiore consapevolezza della dimensione narrativa della storia fosse in realtà il viatico per un accrescimento delle sue possibilità conoscitive; questo perché la narrazione non è da intendersi come mero racconto, ma come parte integrante del processo di ricerca in cui devono confluire tutti gli ostacoli, le congetture, le incertezze, i dubbi affrontati, risolti e/o permanenti<sup>137</sup>. Veniva così ad attenuarsi fortemente il confine tra ricerca e narrazione, su cui i narrativisti avevano tanto puntato intendendole come due attività completamente separate. Inoltre, il racconto, ora inteso come ricerca vera e propria, per di più capace di problematizzare le carenze documentarie, non era più una semplice comunicazione retorico-stilistica, ma assumeva un valore conoscitivo innegabile a maggior ragione se si considera che attraverso di esso continua il confronto con quei problemi di veridicità, filologia e soggettività con cui lo storico si confronta in tutti i momenti di una ricerca<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> A. Momigliano, *Sui fondamenti della storia antica*, Torino, Einaudi, 1984, p. 465; si veda anche C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica e prova*, Milano, Feltrinelli, 2014, pp. 65-67.

<sup>137</sup> C. Ginzburg, *Appendice. Prove e possibilità*, in *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, a cura di Id., Milano, Feltrinelli, 2018, pp. 295-315, originariamente come postfazione di N. Zemon Davis, *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, Torino, Einaudi, 1984; C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in *Il filo e le tracce*, cit., p. 256; D. Bondi, *Filosofia e storiografia*, cit., pp. 121-122.

<sup>138</sup> C. Ginzburg, *Appendice*, cit., p. 309. Qui Ginzburg riconosce pienamente a Momigliano il merito di essere giunto a una sì solida considerazione. In verità, la critica di Ginzburg è andata ancora più a fondo in occasione di una discussione nata intorno all'Olocausto. White, nell'analizzare le tesi del negazionista Faurisson si spinse fino al punto di osservare che nella valutazione di tesi storiografiche opposte non esiste una verità certa dal momento che la verità storica coincide con l'efficacia argomentativa. Ginzburg ne concludeva che semmai le tesi negazioniste fossero state presentate efficacemente allora White le avrebbe ritenute vere, ritenendo sostanzialmente che non vi fosse stato alcuno sterminio degli ebrei, un fatto inaccettabile considerando che l'esistenza di diverse versioni interpretative di una stessa realtà storica, non può tramutarsi nell'affermazione che quest'ultima non si mai esistita. Emergeva così tutta la pericolosità del pensiero di White, che reagì attestandosi su posizioni più miti e sensate, che contemplavano ora una distinzione tra storia e finzione, e l'ammissione che la verità storica non è principalmente legata alla particolare forma della trasposizione narrativa. In merito si veda C. Ginzburg,

Le diverse teorie postmoderniste, pur presentando elementi degni di riflessione, hanno finito per scadere in una mistificazione del significato della storia negandole la possibilità di una conoscenza in qualche modo oggettiva. Ciononostante, il dibattito che n'è scaturito è stato importante per il progresso della disciplina, perché ha riportato l'attenzione sulla metodologia, sugli aspetti retorico-linguistici della ricerca storica, e quindi sul ruolo dei testi, e ha sostanzialmente ribadito che, per quanto indiretta, e pur con tutti i suoi limiti, è possibile una

*Unus testis. Lo sterminio degli ebrei e il principio di realtà*, in *Il filo e le tracce*, cit., pp. 205-224: 210-223. Cfr. H. White, *Historical Emplotment and the Problem of the Truth*, in *Probing the limits of the Representation: Nazism and the «Final Solution»*, a cura di S. Friedländer, Cambridge, HUP, 1992, pp. 37-53; R.J. Evans, *In difesa*, cit., pp. 148-149. Un pensiero non meno radicale sulla scientificità della storia è stato espresso anche dall'ultimo grande esponente del postmodernismo, ossia Frank Ankersmit. In particolare, egli, distinguendo tra la descrizione, che ha un carattere conoscitivo, e la rappresentazione, che ha un carattere artistico, attribuisce quest'ultimo alla narrazione storica. Tuttavia, l'arte non riproduce la realtà, bensì la sostituisce con un'interpretazione tra le tante possibili, ciò implica che la storia non riguarda propriamente il passato, ma le rappresentazioni che se ne offrono, ne consegue che l'unico criterio utile alla sua valutazione sono le differenze estetiche, cioè linguistiche, adottate nella ricostruzione, e, allo stesso tempo che le diverse interpretazioni storiografiche differiscono in realtà solo su un piano meramente stilistico. Così intesa, profondamente svilita nel suo significato più profondo, la storia si tramuta in arte, in un gioco retorico che si esaurisce nel linguaggio con conseguenze che non possono che essere gravi. Non sorprende che anche in questo caso molti storici abbiano reagito con forza, tra questi Evans che definì Ankersmit e altri come «barbari intellettuali che si aggirano alle porte della disciplina storica [...] animati da intenzioni decisamente ostili». Una risposta importante nel merito della stessa filosofia della storia narrativista è giunta da John Zammito, il quale si è opposto al pensiero di Ankersmit sostenendo che, da un lato, i *colligatory concepts* (concetti non derivanti dalle fonti, ma dalle tesi condivise degli storici) hanno lo stesso valore dei termini teorici delle scienze dure perché frutto di un lungo ed elaborato dibattito. Dall'altro, che la storia non può avere soltanto un carattere artistico perché pur scaturendo da una rappresentazione che è sempre soggettiva, bisogna pur ammettere che la soggettività si collega anche all'esercizio di un ragionamento cognitivo che è sempre connesso alla realtà, alla quale sono fortemente ancorati anche i termini storici, pertanto, dotati di un significato acclarato e tangibile che esclude tesi opposte sullo stesso tema. Alla luce di tutto questo non si può negare il valore scientifico delle ricostruzioni storiche (e dei loro termini), ma piuttosto diviene imprescindibile una loro spiegazione e valutazione. F. Ankersmit, *History and Topology. The Rise and Fall of Metaphor*, Berkeley, University of California Press Berkeley, 1994; D. Bondi, *Filosofia e Storiografia*, cit., pp. 95-97. La citazione è in R.J. Evans, *In difesa*, cit., p. 33. A sua volta Ankersmit reagì contrattaccando pesantemente Evans in F. Ankersmit, *Historical Representation*, Stanford, Stanford University Press, 2001. Sulla confutazione delle tesi di Ankersmit cfr. J. Zammito, *Ankersmit and Historical Representation*, in «History and Theory», 2, vol. 44, May 2005, pp. 155-181. In merito ai *colligatory concepts* si veda anche J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., pp. 221-227.

conoscenza in qualche modo oggettiva del passato grazie a un solido ancoraggio alle fonti primarie<sup>139</sup>.

Eppure, gli attacchi nei confronti della storia non sono terminati e l'esempio recente del filosofo americano Alexander Rosenberg<sup>140</sup>, per quanto molto originale per impostazione, mostra quanto sia tuttora rilevante anche sul piano didattico considerare questi aspetti, che, pur essendo forse fin troppo complessi per l'ambito dell'istruzione scolastica, ritengo siano senz'altro propedeutici allo sviluppo di una concezione disciplinare complessa propria del contesto universitario. In questo senso le critiche che sono state mosse alla storia mostrano che è fondamentale partire dalle basi concentrandosi, prima ancora che sull'aspetto narrativo della storia, sulle spiegazioni e sulle cause dei fenomeni storici, concetto quest'ultimo non a caso tra i più importanti tra quelli necessari allo sviluppo del ragionamento storico, e pertanto tra i più indagati con riferimento alle argomentazioni della maggiore parte degli studenti. In merito il primo e opportuno passo affinché si possa costruire una spiegazione storica convincente serve anche a ribadire la banalità del modo in cui Rosenberg ha inteso la storia, dal momento che esso consiste nel concepire le cause come la *conditio sine qua non* si sarebbe potuto verificare un fenomeno/evento, e non come semplici scopi o intenzioni del sin-

<sup>139</sup> F. Benigno, *Dell'utilità*, cit., p. 517; J. Topolski, *Narrare la storia*, cit., pp. 215-225; C. Ginzburg, *Il giudice*, cit., p. 20.

<sup>140</sup> Sulla base di un ragionamento assai articolato che si rifà all'antropologia evolutiva, alla psicologia cognitiva e alle neuroscienze, Rosenberg ha sostenuto che la narrazione storica oltre che pericolosa, per via di possibili manipolazioni e strumentalizzazioni politiche, è sostanzialmente inaffidabile in quanto la "teoria della mente" – uno dei tratti evolutivi dell'uomo che gli consente di avere consapevolezza dei propri pensieri/comportamenti, di spiegarsi e in qualche modo prevedere anche quelli altrui – è in realtà uno strumento fallace e senza alcun potere predittivo in ambito scientifico. Nonostante ciò, gli storici sono naturalmente portati a farvi ricorso quando tentano di spiegare, fallendo, i fenomeni storici con ricostruzioni centrate sull'individuazione delle cause psicologiche degli uomini che vi presero parte, ma riscuotono comunque successo con le loro opere perché in ragione di questo specifico carattere cognitivo dell'uomo e di un apprendimento che in generale si realizza attraverso l'ascolto di racconti, l'essere umano è istintivamente incline alla narrazione, alle storie e pertanto alla storia. Questa concezione, oltre ad essere intrisa di scientismo, presenta il difetto di fare evidentemente confusione tra le spiegazioni fornite dagli storici e la narrazione storica, due cose che non coincidono affatto. In particolare, Rosenberg compie l'errore di identificare la ricostruzione storica con la spiegazione psicologica degli eventi storici dimostrando così di non avere idea del grado di complessità ormai raggiunto dalla scienza storica, di cui, non dissimilmente da altri postmodernisti, tende a criticare un'impostazione di studi ormai a dir poco obsoleta. Si veda A. Rosenberg, *How History Gets Things Wrong. The Neuroscience of Our Addiction to Stories*, Cambridge, MIT Press, 2018.

golo<sup>141</sup>. Andando più a fondo sulla questione delle spiegazioni storiche, gli studi in merito hanno mostrato l'esistenza di diversi aspetti degni di nota. Al di là del (non sempre) ovvio rifiuto della monocausalità, sono individuabili cause dirette e indirette, scatenanti o facilitanti, umane e no<sup>142</sup>. Soprattutto si possono sostanzialmente distinguere le spiegazioni *razionali*, incentrate sulla ricerca delle cause per cui si agisce, dalle spiegazioni *causali*, costruite a partire dagli esiti di un determinato fenomeno; le prime sono connotate in senso descrittivo, le seconde sono invece proprie di un apprendimento critico capace di individuare una gerarchia di cause, nonché una determinazione delle relazioni con piena distinzione tra le «relazioni causali abilitanti» – che rendono possibile/probabile lo sviluppo delle condizioni indispensabili per l'accadimento di altro –, e le «relazioni causali determinanti» – volte all'individuazione degli aspetti fondamentali (luogo, modalità, protagonisti, origini) di un dato evento o fenomeno<sup>143</sup>.

A differenza di quanto spesso emerge nelle aule, le argomentazioni storiche non sono realizzabili neanche con un meccanico ricorso a una relazione tra causa ed effetto. A questo proposito, sulla base di una consolidata tradizione di studi che parte da Marc Bloch, è stato notato che l'idea che si possa giustificare quanto avvenuto in base a quanto accaduto prima, pur essendo diffusa, è in realtà scorretta e deve essere sostituita dal proposito di inserire i vari aspetti di un'argomentazione in un contesto di relazioni reciproche attraverso l'individuazione di una loro gerarchia, come si è visto<sup>144</sup>. Le spiegazioni causali sono un aspetto fondamentale per l'apprendimento critico della storia, a tal punto che è stato mostrato come la classificazione del diverso grado di complessità delle argomentazioni fornite dai discenti sia utile a comprendere a che punto essi siano nel percorso di sviluppo del ragionamento storico. In tal senso, con uno studio evenemenziale e superficiale all'inizio il discente fornisce spiegazioni banali, prima giustificando gli eventi con la loro stessa esistenza, per poi collegarli agli intenti delle figure

<sup>141</sup> A. Chapman, *Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Some Reflection on Research and Practice*, in «HSSE Online», 5(2), December 2016, pp. 1-17: 4-11. Su Rosenberg cfr. con la nota precedente

<sup>142</sup> J. Woodcock, *Causal Explanation*, in *Debates in History Teaching*, I ed., cit., pp. 124-136.

<sup>143</sup> A. Chapman, *Causal Explanation*, in *Debates in History Teaching*, a cura di I. Davies, II ed., London, Routledge, 2017, pp. 130-143.

<sup>144</sup> I. Mattozzi, *La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada*, in *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 2010, cit., pp. 95-104: 98.

protagoniste degli stessi; a un livello più alto egli realizza che le cose sarebbero potute andare diversamente, ma non distingue ancora tra cause possibili e logiche, cosa che invece avviene al livello successivo, quando uno studio più critico consente l'utilizzo del ragionamento controfattuale. In seguito, il discente non intende più eventi e fenomeni storici come mera successione di causa ed effetto, ma è in grado di contestualizzarli e ponderarli entrambi. Giunge così all'ultimo livello, dove per effetto di uno studio critico che ha fornito conoscenze disciplinari forti e una certa consapevolezza epistemologica e ontologica, egli ragiona autonomamente su un fenomeno e sa coglierne il senso in relazione al rapporto tra passato, presente e futuro, dimostrando, insomma, di aver maturato una vera e propria consapevolezza storica<sup>145</sup>.

#### *I.4. La ricerca in didattica della storia tra Italia e Spagna. Linee di sviluppo, temi e stato dell'arte*

Questa lunga disamina della didattica della storia si conclude ora con un esame dello stato attuale della ricerca e del dibattito in merito tra Italia e Spagna; un'analisi che, è bene ricordarlo, pur avendo come punto di riferimento la scuola, affronta temi, argomenti, esempi di lavoro e concetti che, con le dovute differenze, restano comunque imprescindibili anche per l'ambito accademico, ancora più considerando che essa offre l'opportunità di occuparsi di questioni che influiscono direttamente sull'insegnamento universitario, basti pensare, per esempio, alla preparazione storica degli studenti in ingresso e particolarmente alla concezione che molti di essi (non) hanno della storia come scienza.

##### *I.4.1. Il dibattito in Italia*

Iniziando dal nostro Paese, si può affermare che il dibattito sulla didattica della storia nacque a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso ruotando essenzialmente intorno a tre nuclei tematici che consistono nel manuale, nel la-

<sup>145</sup> P. Lee - D. Shemilt, *Is Any Explanation better than None? Over-determined Narratives, Senseless Agencies and One-Way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History*, in «Teaching History», 137, December 2009, pp. 42-49: 44-47. Una serie di ottimi esempi sull'impiego del controfattuale da parte degli storici e come strumento didattico sono presenti in J. Pelegrín, *La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica*, in «Proyecto CLIO», 36, 2010, pp. 1-57.

boratorio e nella generale organizzazione della materia nel sistema scolastico. Il problema più longevo è senz'altro il manuale, oggetto di critiche già nel corso dell'Ottocento da parte di Antonio Labriola e Niccolò Rodolico. Fu però dopo la caduta del fascismo che si avvertì l'esigenza di un suo forte cambiamento a cui misero mano Armando Saitta e Giorgio Spini favorendo una maggiore comunicazione tra ricerca e didattica, ma non tanto da evitare che Delio Cantimori, nel 1952, ancora criticasse questo strumento ritenendolo incapace di dare conto delle varie interpretazioni storiografiche su uno stesso argomento<sup>146</sup>. Dopo il Sessantotto la polemica divampò a seguito dell'intervento di Giuseppe Ricuperati, che, salvo poi ritrattare sostenendo l'importanza del manuale per la formazione di base, inizialmente lo aveva attaccato pesantemente considerandolo obsoleto, sconnesso rispetto alla ricerca e incapace di mostrare la complessità della disciplina<sup>147</sup>. Ivo Mattozzi, biasimando Ricuperati per aver ritrattato questo pensiero, espresse una critica ancora più radicale considerando il manuale uno strumento ideologico per la sua vulgata nazionalista e borghese, e reo di trasmettere una visione deterministica, evenemenziale e positivista della storia<sup>148</sup>. Da quel momento il dibattito si accese, allargandosi anche agli storici *tout court*, e si spense a più riprese producendo poco prima degli anni Novanta alcuni lavori che hanno contribuito a un miglioramento generale della situazione, poi sviluppatosi fino ai giorni nostri con la produzione di testi molto più ricchi, complessi, aperti alla storia globale, alle strutture sociali, economiche, culturali e alla dimensione documentaria e laboratoriale della disciplina<sup>149</sup>. Ciononostante, sono ancora molte

<sup>146</sup> E. Migani, *Storiografia e storia insegnata: quali rapporti nel '900? Il caso italiano e la storia "contemporanea"*, in «Il Bollettino di Clio», 16 (a. V), 2004 (dicembre), pp. 37-43.

<sup>147</sup> G. Ricuperati, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di Storia contemporanea», 4, 1972, pp. 496-516.

<sup>148</sup> I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nelle scuole secondarie*, in «Italia Contemporanea», 131, 1978, pp. 63-79.

<sup>149</sup> Il riferimento è a testi come R. Cesarini - L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, 1979, o A. Brusa - L. Bresil, *Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio*, voll. 1-3, Milano, Bruno Mondadori, 1994-1996; A. De Bernardi - S. Guarracino, *L'operazione storica*, voll. 1-3, Milano, Bruno Mondadori, 1986-1987, in merito cfr. M. Angelini, *Didattica della storia*, cit., p. 33; L. Cajani, *Le vicende*, cit., p. 127. Cenni sul dibattito concernente il manuale sono rintracciabili in *Fra storiografia e didattica: una discussione* in «Quaderni storici», 41, 2, 1979, pp. 674-698. Una nuova fase di dibattito si è avuta in corrispondenza del tentativo di riforma nel 2000-2001 del ministro T. De Mauro con la polemica tra Mattozzi e Giovanni Vitolo, cfr. I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia* in «Società e Storia», 98, 2002, pp. 787-814; G. Vitolo, *Non è di nuovo la solita storia*, in «Società e Storia»,

le criticità che permangono, si può dire perciò che pur essendo la risorsa principe della didattica scolastica, il manuale resta tuttora uno strumento controverso, una «sorta di medicina popolare, amara, che tutti devono prendere, ma dalla quale all'università si imparerà a prendere le distanze»<sup>150</sup>.

A proposito del laboratorio, va segnalato innanzitutto che questa è una strategia didattica che ha il merito di produrre conoscenze e competenze disciplinari complesse perché si sostanzia di una ricerca storica che gli studenti producono all'interno (con un dossier documentario) e all'esterno dell'aula (in archivio o in biblioteca) grazie al lavoro svolto su alcune fonti precedentemente preparate dal docente<sup>151</sup>. Per lungo tempo il dibattito sul laboratorio ha visto i sostenitori di quest'ultimo opporsi nettamente a coloro che puntavano su una didattica incentrata su lezioni e manuale, tanto che nel corso degli anni Settanta il laboratorio divenne lo strumento di un tentativo di svecchiamento di una didattica percepita come trasmissiva e passiva, e perciò colpevole di un apprendimento mnemonico, noioso, ricolmo di stereotipi e privo di carattere critico<sup>152</sup>. A partire dall'insegnamento di Raffaella Lamberti – che intese perfettamente come il laboratorio potesse divenire fondamentale per far avvicinare gli studenti alla ricerca storica facendoli uscire dalla sola dimensione descrittiva degli eventi storici sulla base di un ampliamento delle loro competenze linguistiche –, la sperimentazione si fece così forte che alla fine, durante il decennio successivo, il laboratorio si trasformò in una delle principali metodologie didattiche per la Storia, al punto da essere incluso anche negli eserciziari dei manuali<sup>153</sup>. Questa fiducia nel laboratorio ha condotto in alcuni casi a una sua idealizzazione, che a sua volta ha determinato la realizzazione di esempi di lavoro troppo retorici e non accurati, che ignora-

102, 2003, pp. 815-822. Si veda anche lo scambio tra Chiara Frugoni e Antonio Brusa in merito alla realizzazione di un volume più aperto alla *World History*, cfr. C. Frugoni, *La storia del mondo è una sciocchezza*, in «La Repubblica», 13/03/2001, e A. Brusa, *Come si fa un buon manuale*, in «La Repubblica», 16/03/2001.

<sup>150</sup> A. Brusa, *Le sfide dell'insegnamento della storia*, in *La storia è di tutti*, a cura di A. Brusa - L. Cajani, Roma, Carocci, 2008, pp. 22-23.

<sup>151</sup> W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia*, cit., pp. 128-132. In merito al laboratorio si veda *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, Torino, UTET, 2006.

<sup>152</sup> Ivi, pp. 116-118.

<sup>153</sup> R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in «Italia Contemporanea», 1978/132, pp. 75-88; A. Brusa, *Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, cit., pp. 49-58.

vano come tale strategia didattica sia realmente valida solo se condotta in un ambiente di lavoro condiviso propedeutico a una vera interazione dei discenti con il docente e i colleghi<sup>154</sup>. Nonostante la sua efficacia formativa, il laboratorio stenta ancora a diffondersi nelle aule e non è difficile capire il perché. Infatti, esso, oltre a comportare un aumento del carico di lavoro per gli insegnanti, necessita soprattutto di una solida formazione di base di cui essi, anche a causa dell'università, non dispongono affatto; ed ecco spiegate le ragioni per cui il laboratorio continua ad essere uno dei nuclei tematici essenziali della comunità scientifica, che tenta in continuazione di affinarlo metodologicamente e di incentivarne l'uso mostrandone le principali esperienze di impiego<sup>155</sup>. Fermo restando il discorso sul laboratorio, è importante sottolineare che il rifiuto del paradigma d'insegnamento trasmissivo si è espresso anche attraverso un'altra strategia didattica, vale a dire il modulo, che identifica l'utilizzo di una specifica, duttile e autonoma sezione del programma di studi, che, svincolata com'è dalla canonica sequenza cronologica, si caratterizza per la forte connessione con temi d'attualità e per la sua natura empirica, che gli fa spesso assumere l'ibrida forma di un corpus di documenti e materiali di diverso genere. Sul piano pratico ciò significa che a partire dalla riflessione su un problema del presente, si lavora a questo nel contesto del passato conducendo una vera e propria ricerca allo scopo di produrre, infine, una nuova riflessione su quello stesso tema, ma disponendo adesso del bagaglio di conoscenze e competenze appena maturato<sup>156</sup>. Anche se la didattica modulare incentiva la consapevolezza storica e svincola dalla logica diacronica, presenta anch'essa problemi non dissimili da quelli del laboratorio, tra cui il principale resta la mancanza di un'adeguata formazione in merito da parte dei docenti<sup>157</sup>.

<sup>154</sup> I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in «Quaderni di Clio '92», 4, dicembre 2003, pp. 41-50.

<sup>155</sup> A. Portincasa, *Cinque domande sulla didattica della storia*, in «Novecento.org», 11, febbraio 2019. Un recente esempio di questi lavori tesi a mostrare interessanti e riuscite esperienze laboratoriali è C. Massari - W. Panciera - E. Valsertiati, *Didattica col catasto. Laboratorio di storia per il triennio delle superiori*, Padova, PUP, 2021.

<sup>156</sup> W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia*, cit., pp. 120-124. In merito si veda anche I. Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, a cura di L. Cajani, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, 2000, pp. 57-95.

<sup>157</sup> Sui limiti e le criticità della didattica modulare si veda F. Senatore, *La formazione degli insegnanti*, cit.

Le discussioni su manuali, laboratori e modulo rimandano direttamente al terzo e ultimo nucleo del dibattito, che riguarda l'organizzazione della disciplina nei programmi d'insegnamento scolastico di ogni ordine e grado. Se dagli anni Sessanta fino alla fine degli anni Ottanta l'insegnamento della storia non è cambiato granché, non si può dire lo stesso a partire dal decennio successivo, quando i lavori della Commissione Brocca (1991) hanno portato un primo segnale di rinnovamento metodologico, che si è concretizzato con l'introduzione, non senza problemi, del modulo negli istituti professionali (Progetto '92)<sup>158</sup>. A cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio, per effetto delle proposte di riforma dei ministri Berlinguer e De Mauro, il dibattito ha forse raggiunto il suo picco, perché pur senza generare risultati concreti, se non quello di assegnare all'ultimo anno delle superiori lo studio del Novecento, si è creato uno spazio di dialogo anche molto acceso in cui finalmente sono confluite proposte innovative e la consapevolezza che un cambiamento era in qualche modo ormai necessario. Nel 2000-2001 il progetto De Mauro si arenò per ragioni politiche ma anche a causa della contrapposizione venutasi a creare tra diversi esperti: da una parte vi erano gli specialisti della didattica, e dall'altra un gruppo di storici, gli autori del cosiddetto *Manifesto dei trentatré*. I primi erano a favore di una storia non eurocentrica, multiculturale e di una riorganizzazione del curriculum scolastico che sostituisse alla preesistente ripetizione ciclica per due volte dell'intera storia (tra i 7 e i 13 anni, e tra i 13 e i 18), un solo ciclo di studi tra i 10 e i 15 con i primi quattro anni di elementari dedicati allo studio di grandi quadri di civiltà e gli ultimi tre di liceo a unità modulari sulla contemporaneità. I secondi si opponevano denunciando il pericolo che una storia così intesa non valorizzasse l'identità italiana, rischiando anche di appiattirsi troppo sull'età contemporanea, e ritenevano, inoltre, non fosse opportuno affidare lo studio della storia a un solo ciclo per di più compiuto a metà tra medie e superiori, a fronte di una ripetizione del programma di studio capace di garantire migliori risultati in relazione al processo di maturazione degli studenti durante il percorso scolastico<sup>159</sup>.

<sup>158</sup> P. Bernardi, *Insegnare storia*, cit., p. 35.

<sup>159</sup> L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in *La storia è di tutti*, cit., pp. 248-285. Sulla polemica in questione con riferimento alle posizioni delle due parti si veda *supra* la nota 149, p. 69. I principali interventi prodotti nell'ambito di questo dibattito sono contenuti in «Il Bollettino di Clio», 4 (a. II), Febbraio 2001, pp. 1-5; ulteriori approfondimenti e aggiornamenti in merito sono presenti anche in «Il Bollettino di Clio», 6 (a. II), Aprile 2001, pp. 1-5.

Negli anni successivi il dibattito non raggiunse mai più questa intensità e le riforme dei ministri Moratti (2004) e Gelmini (2010), pur riuscendo nell'intento di armonizzare un minimo i programmi dei vari ordini e gradi di scuola con la nascita delle *Indicazioni ministeriali*, furono però responsabili, soprattutto nel secondo caso, della riduzione delle ore di storia e dell'abolizione di un'esperienza in parte produttiva, quale fu tra il 1999 e il 2009 quella delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), che avevano contribuito a stabilire una reale collaborazione tra scuola e università con la prima incaricata di fornire ai futuri docenti un tirocinio di 300 ore accanto agli insegnanti di ruolo, e con la seconda che forniva coi propri docenti insegnamenti di didattica, pedagogia e, tra le altre discipline, anche di storia<sup>160</sup>. Nel complesso, si è trattato di riforme inefficaci che hanno soltanto cristallizzato la situazione preesistente senza incidere sulle pratiche d'insegnamento della Storia, che è rimasta materia sostanzialmente evenemenziale e mnemonica insegnata con la sola preoccupazione di terminare il programma nel poco tempo disponibile; una situazione che aveva portato inizialmente anche alla rimozione della traccia di storia dall'esame di Stato, poi ripristinata, e che richiederebbe una urgente riforma strutturale.

#### *1.4.2. Il dibattito e la ricerca in Spagna*

In Spagna la situazione è molto diversa e non perché non vi siano problemi o siano diversi gli argomenti di riferimento del dibattito sulla didattica della storia, ma perché, come si è visto con riferimento alle diverse scuole storico-pedagogiche, questo Paese può vantare una tradizione di studi molto più consolidata e un diretto collegamento con quella comunità internazionale di studiosi che ha prodotto le maggiori ricerche in questo campo di studi. Le origini di questa particolare attenzione dedicata alla Didattica della storia sono da ricercarsi negli inizi degli anni Settanta, quando, soprattutto a partire dalla caduta della dit-

<sup>160</sup> L. Ambrosi, *Il curricolo verticale tra riforme ministeriali e pratiche didattiche*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 41-42. Sulla questione della formazione dei docenti di storia cfr. S.A. Bianchi, *Fra didattica liquida e contenuti solidi: la formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 275-282; W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia*, cit., pp. 82-84. È stato notato che la cancellazione delle SSIS senza alcun dibattito fu totalmente ingiustificata anche se queste non riuscirono nell'intento di produrre un vero e proprio modello professionale, cfr. A. Brusa, *Le sfide*, cit., p. 21. Tra il 2010 e il 2015 le SSIS furono sostituite dal Tirocinio Formativo Attivo che portò lo stage a un solo anno, prima di essere rimpiazzato a sua volta dal FIT, che per quanto abbia avuto il merito di ridestare l'attenzione sulla didattica della storia, è tuttora un sistema transitorio e non del tutto chiaro.

tatura franchista (1975) e fino alla fine degli anni Novanta, si ebbe un periodo di grande attivismo di numerosi docenti di scuola, che sentirono l'esigenza e si batterono per un cambiamento dei programmi di storia<sup>161</sup>. Grazie all'iniziativa di gruppi da questi formati come *Germanía 75*, *Historia 13-16*, *Cronos* e altri, una ventata di innovazione metodologica fece il suo ingresso nelle aule soprattutto del *bachillerato* (scuola superiore) dettando un cambiamento importante<sup>162</sup>. Proprio questi docenti hanno costituito il nucleo originario di una comunità di studiosi che presto, alla metà degli anni Ottanta, diventò accademica, dando vita a un autonomo settore disciplinare conosciuto come *Didáctica de las ciencias sociales* che, pur occupandosi di diverse scienze sociali, attribuisce alla storia una vera e propria primazia<sup>163</sup>. Negli anni a seguire alla formazione di dipartimenti e scuole in pressoché tutte le università spagnole, si è accompagnato un consolidamento dello statuto scientifico della disciplina e l'acquisizione di un'esperienza maturata nelle aule e nell'ambito di una strenua lotta alle storture di diverse riforme scolastiche, come quella del 1990, la cosiddetta LOGSE, responsabile di una metodologia d'insegnamento eccessivamente costruttivista che mortificò le iniziative metodologicamente innovative di molti insegnanti portando a una battuta d'arresto del processo di miglioramento dell'insegnamento scolastico<sup>164</sup>. Col nuovo Millennio e l'avvento del digitale il dibattito è tornato più forte incentivando la produzione di numerosi studi incentrati sulle *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC), ma anche sul ruolo del patrimonio per un apprendimento attivo della storia. Ne è derivata una nuova fase di rinnovamento che tuttavia non è ancora riuscita a risolvere annosi problemi con cui – in modo non molto dissimile dall'Italia – ci si confronta da tempo, come per esempio il carattere enciclopedico dei programmi e una ristrutturazione del curriculum, che, operata nell'ambito della nuova riforma LOMCE del 2013/2014, ha posto come riferimento un gran numero di obiettivi didattici praticamente irrealizzabili e non ha

<sup>161</sup> J. Prats, *Situazione attuale della didattica della storia in Spagna*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2, 2020, pp. 8-30.

<sup>162</sup> J. Prats - R. Valls, *La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión*, in «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», 25, 2011, pp. 17-35; P. Miralles - R.A. Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión*, cit., pp. 73-74.

<sup>163</sup> J. Prats, *La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión*, in «Revista de Educación», 328, 2002, pp. 81-96; P. Miralles - R.A. Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión*, cit., p. 70.

<sup>164</sup> J. Prats, *Situazione attuale*, cit., p. 12.

risolto il problema di un insegnamento della storia spesso superficiale, trasmissivo e proteso verso una narrazione nazionalista<sup>165</sup>.

Nonostante la permanenza di questi problemi, l'esistenza di una comunità scientifica riconosciuta che conta diverse centinaia di studiosi, sparsi per tutte le università del territorio iberico, determina evidentemente una situazione completamente diversa rispetto al contesto italiano sulla cui limitatezza si tornerà a breve. Innanzitutto, si può constatare come negli atenei spagnoli dal 2008 esistano non solo specifici corsi di *Máster* (laurea magistrale della durata di un anno) in *Formación del profesorado in historia y geografía*, per chi intende insegnare storia nelle scuole, ma anche dei dottorati, tanto che negli ultimi venticinque anni è stata calcolata la realizzazione di oltre 350 tesi, in gran parte (38%) provenienti dalle università barcellonesi, a cui seguono gli atenei di Murcia (8%), Siviglia, Huelva, Valladolid (7% ognuno), Oviedo (6%) e poi tutte le altre<sup>166</sup>. A questa produzione, vanno aggiunti i contributi pubblicati in apposite riviste di ateneo, non indicizzate, cosa che costringe i giovani a cercare altri canali di pubblicazione rendendo meno accessibili ai docenti scolastici i progressi fatti; ciononostante, è pur vero che resta piuttosto massiccia la condivisione delle esperienze, a tal punto che in termini di produzione la Spagna occupa «una posizione di primo piano in questo campo della ricerca scientifica», seppure il suo livello «continua ad avere una forza teorica insufficiente» e ancora «non è stata raggiunta la maturità scientifica di altre discipline»<sup>167</sup>. Tuttavia, questo non sminuisce affatto l'importanza di questa comunità scientifica, capace di attivarsi per l'introduzione del citato percorso di specializzazione per la formazione dei docenti, e di creare un'associazione, l'AUPDCS (*Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*), la quale, riunendo tutti gli specialisti dalla scuola dell'infanzia all'università, costituisce un vero punto di riferimento grazie a convegni, iniziative, riviste, pubblicazioni e un grande congresso annuale che dal 1997 è

<sup>165</sup> Ivi, pp. 12-13; S. Molina - C.J. Gómez - J. Ortuño, *History Education under the New Educational Reform: New Wine in Old Bottles?* in «International journal of historical learning, teaching and research», 2, vol. 12, Nov. 2014, pp. 122-132: 128-129; R. López Facal, *La LOMCE y la competencia histórica*, in «Ayer», 94 (2), 2014, pp. 273-285: 281-283.

<sup>166</sup> J. Prats, *Situazione attuale*, cit., pp. 18, 22.

<sup>167</sup> Ivi, pp. 17, 24. Tra le riviste che vanno menzionate vi sono *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, delle università barcellonesi (2002); *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* dell'Università di Valencia (1989), e la rivista dell'AUPDCS. Accanto a queste esistono poi diverse altre riviste di varie associazioni e gruppi, con un carattere più divulgativo o comunque non esclusivamente curate da studiosi accademici.

un'occasione di incontro e confronto per i ricercatori di didattica della storia spagnoli, e anche sudamericani, europei, particolarmente portoghesi e italiani. Fatto che insieme ad altri fattori, come per esempio la presenza di diversi grandi specialisti, spiega perfettamente anche la maggiore internazionalità del circuito spagnolo rispetto a quello nostrano.

#### *1.4.3. Le iniziative e la ricerca in Italia*

Nel nostro Paese, invece, bisogna convenire con quanto non molto tempo fa Walter Panciera, uno dei maggiori specialisti italiani, aveva affermato durante il convegno *Gli storici e la didattica della storia* (2018), ossia che in Italia il campo della ricerca in didattica delle scienze umanistiche è sostanzialmente inesistente. Di fatto, non esiste un autonomo settore disciplinare in Didattica della storia e si registra appena qualche insegnamento di questo tipo in pochi atenei – spesso in Corsi di Laurea (CdL) che non sono neanche in Storia – e un curriculum magistrale in “Public History. Divulgazione e Didattica della Storia” all’Università di Roma Tor Vergata. Questo però, come si è visto analizzando il dibattito italiano, non significa che nel nostro Paese non vi siano iniziative e produzioni scientifiche a riguardo, le quali – rinvigorite nell’ultimo quinquennio dall’attenzione connessa alla riforma della *Buona Scuola* (D. lgs. 59/2017) e all’introduzione dei relativi 24 CFU da conseguire sostenendo esami in discipline antropo-psico-pedagogiche<sup>168</sup> –, devono molto a una serie di associazioni che si spendono fortemente a riguardo, ma quasi sempre al di fuori dell’università. Ciononostante, ne vanno ricordate almeno alcune, i cui studi finora sono stati spesso citati.

Tra queste il LANDIS (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia), nato nel 1983 nell’ambito degli Istituti Ferruccio Parri per lo studio della Resistenza, e guidato da Raffaella Lamberti, si è battuto per anni per la diffusione del laboratorio e per la relativa questione della formazione dei docenti contribuendo largamente anche alla fruizione non scolastica della storia contemporanea<sup>169</sup>. L’Associazione CLIO ’92, guidata da Ivo Mattozzi, che è un punto di riferimento

<sup>168</sup> W. Panciera - E. Valseriati, *La didattica della storia in Italia e in Europa. Un’introduzione*, in *Prospettive per la didattica*, cit., pp. 7-12.

<sup>169</sup> L. Ziruolo, *Per una storia della didattica della storia. La nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMILI e i primi dieci anni della sezione ISRAL*, in «Quaderno di Storia contemporanea», 60, 2016, pp. 151-160; L. Cajani, *Le vicende della didattica*, cit., p. 125. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito dell’Istituto consultabile all’indirizzo <https://www.reteparri.it>.

per molti insegnanti e una sorta di organo di controllo delle iniziative ministeriali la cui produzione – prima con *Il Bollettino di Clio* e poi con la *Nuova serie* a cadenza annuale dal 2012, e i *Quaderni di Clio '92* – intende innovare la didattica allontanandosi da un modello tradizionale e trasmissivo, concentrandosi essenzialmente su alcuni grandi nuclei tematici che sono l'insegnamento e l'apprendimento della storia, la formazione docenti e la sperimentazione di nuovi temi, strumenti e metodologie in aula. In passato anche l'editore Bruno Mondadori ha svolto un ruolo importante promuovendo una rivista molto nota, *I viaggi di Erodoto*, (1987-2001), che, con un gruppo di lavoro formato da figure come De Bernardi, Guarracino, Brusa e altri, ha contribuito allo svecchiamento della didattica grazie a manuali innovativi, fornendo un concreto aiuto ai docenti, e promuovendo il laboratorio e una maggiore interazione tra ricerca e scuola. Tra il 2008 e il 2014, è stata attiva anche *Mundus. Rivista di didattica della storia*, un'esperienza tanto breve quanto importante perché con il coinvolgimento di molti storici, che producevano dossier di materiali e fonti, e l'allontanamento da una prospettiva pedagogista ha cercato di ridurre lo scarto tra ricerca e didattica con forte attenzione anche al digitale e alla dimensione pubblica della storia<sup>170</sup>. Tra le iniziative ancora attive sono assolutamente da ricordare, da un lato, la rivista dell'Istituto Ferruccio Parri, *Italia Contemporanea*, dalla cui originaria sezione digitale (*Storie contemporanee. Didattica in cantiere*) è nata nel 2012 la rivista digitale *Novecento.org. Didattica della storia in rete*, che offre con cadenza annuale e talvolta semestrale diversi e importanti contributi frutto dello sforzo di insegnanti scolastici, storici accademici e ricercatori degli istituti della Resistenza. Dall'altro, *Historia Ludens*, un sito particolarmente aggiornato e ricco di materiali, spunti di riflessioni, temi e strumenti utili ai docenti dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, curato fin dal 1995 da Antonio Brusa e dai suoi collaboratori<sup>171</sup>. Al quadro sin qui delineato si può aggiungere, infine, l'esempio di *Nuova Secondaria*, una importante rivista mensile, che, dal 1982, pur occupandosi più in generale della formazione a tutto tondo dei docenti della scuola

<sup>170</sup> L. Cajani, *Le vicende*, cit., pp. 125-127. Sull'associazione Clio '92, oltre che al relativo sito consultabile al seguente link: <http://www.clio92.org>, si veda il documento intitolato *Tesi di Clio*, ivi disponibile; F. Fiore, *"Mundus" e il problema dell'insegnamento della storia*, disponibile al seguente link: <http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/mundus-problema-insegnamento-storia>.

<sup>171</sup> Il sito di Novecento.org è consultabile al seguente link: <http://www.novecento.org>; quello di Historia Ludens qui: <http://www.historialudens.it>.

secondaria di secondo grado, ha rivolto spesso l'attenzione anche all'insegnamento della storia ospitando i contributi, le discussioni e le proposte di molti storici accademici<sup>172</sup>.

Come si può vedere, le iniziative non sono mancate, ma non vi è dubbio che siano legate principalmente alla buona volontà di pochi specialisti, e inserite in un contesto che, è bene ribadirlo, è quasi sempre extrauniversitario e caratterizzato dalla produzione di contributi che sono tanto utili sul piano professionale, quanto non adatti, tranne che in alcuni casi, a inserirsi in un confronto scientifico internazionale assai progredito. Differentemente da quanto accade in Spagna, in Italia la riflessione e le sperimentazioni si muovono senza un particolare coordinamento col mondo accademico e sono state drasticamente influenzate dall'ambiente scolastico, parascolastico e ministeriale, oltre che da posizioni spesso spiccatamente pedagogiste. Di tutto questo è responsabile anche l'università, troppo spesso disinteressata alla formazione dei docenti e alla didattica stessa. Si spiega anche così questo profluvio di attività e gruppi vari che evidentemente hanno cercato di sopperire a tale grave assenza. Insomma, come ha sostenuto a ragione Luigi Cajani si può sintetizzare il tutto notando che «il fermento di iniziative dal basso non ha mai trovato un punto di riferimento accademico che lo abbia trasformato in una ricerca strutturata. E senza ricerca, le cose si fanno ma si disperdono. Le esperienze si fanno e si distruggono»<sup>173</sup>. Ciò, in abbinamento al mancato inquadramento accademico del settore di ricerca e alla persistenza della già discussa tesi gentiliana – tuttora presente nelle università ancora prima che nelle scuole –, è più che sufficiente a spiegare le motivazioni di questo ritardo italiano, contro il quale solo negli ultimi anni cominciano a vedersi i primi segnali di ribellione, ben rappresentati, come si è accennato, dalla comparsa di alcuni insegnamenti, indirizzi di laurea e progetti di dottorato in didattica della storia, ma soprattutto dalle iniziative di alcuni atenei.

In particolare, Padova, Bologna e Roma Tor Vergata guidano questo cambiamento con studi accademici e iniziative di diverso tipo, tra le quali vanno almeno menzionate la nascita nell'ateneo romano di un *Laboratorio permanente di Didattica della Storia*, e a Bologna, nell'ambito del DiPaSt, il Centro Inter-

<sup>172</sup> Si veda in merito, a titolo di esempio, la raccolta di saggi storici e filosofici pubblicati tra il 2007 e il 2017 sulla rivista e confluiti in *Percorsi di Nuova Secondaria – Storia e Filosofia*, a cura di A. Locatelli, Roma, Studium, 2020.

<sup>173</sup> L. Cajani, *Le vicende*, cit., p. 127; cfr. A. Brusa, *Eppur si muove? Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, in «Novecento.org», 14, agosto 2020.

nazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, e la realizzazione, sotto la guida di Beatrice Borghi, della prima rivista accademica di settore, *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, che dal novembre 2019 si propone di approfondire la materia in un'ottica convintamente internazionale<sup>174</sup>. Si tratta di un passo fondamentale per un primo riconoscimento della disciplina e in direzione dell'istituzione di un autonomo settore scientifico-disciplinare, al quale ha fatto seguito nell'aprile 2022 la nascita della *Società Italiana di Didattica della Storia* (SIdiDaSt), a carattere fortemente, ma non soltanto, accademico, il cui scopo è di provvedere finalmente all'aggregazione di tutti i ricercatori e le realtà che si occupano di questo campo di studi<sup>175</sup>. Evidentemente, la situazione sta cambiando e si stanno aprendo prospettive interessanti, che potrebbero forse essere ulteriormente accresciute se, come suggerito da Antonio Brusa, si provvedesse alla fondazione di un vero e proprio centro nazionale per lo studio della didattica della storia, grazie al quale si potrebbero formare figure universitarie specializzate in questo settore di ricerca e anche nella formazione dei docenti<sup>176</sup>.

<sup>174</sup> Sulla nascita della rivista bolognese cfr. B. Borghi - R. Dondarini, *Un manifesto per la didattica della storia*, in «Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History», 1, 2019, pp. 1-20.

<sup>175</sup> Il sito della società, di cui è presidente Antonio Brusa, è consultabile al seguente link: <https://www.sididast.it/chi-siamo-didattica-storia/>.

<sup>176</sup> A. Brusa, *Eppur si muove*, cit.



## II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna

### II.1. *Offerte formative a confronto*

In ragione della quasi totale assenza di studi sulla didattica universitaria della storia e ricordando quanto detto nell'introduzione sulla metodologia di un lavoro di questo tipo, il nucleo centrale e del tutto originale di questa ricerca non poteva che essere ottenuto attraverso questionari predisposti a seconda dei destinatari e del contesto nazionale di riferimento<sup>1</sup>. Solo attraverso di essi è stato possibile scandagliare nel profondo gli aspetti necessari a una prima disamina della situazione attuale dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia tra

<sup>1</sup> A oggi non esistono accurati studi sulla didattica universitaria della storia in nessuno dei due Paesi poiché l'attenzione, come si è detto, è rivolta principalmente all'istruzione scolastica. Non si può dire lo stesso del contesto britannico, dove nei primi anni Duemila si è registrata l'attività del *Subject Centre for History, Classics and Archeology*, un istituto della *Higher Education Academy*, che dagli arbori del nuovo millennio organizza varie iniziative rivolte agli insegnanti di storia di qualsiasi livello, in merito si veda A. Booth - D. Nicholls, *History teaching in Higher Education: Breaking Down the Barriers to Progression and Dialogue*, in *History in British Education (first conference), 14-15 February 2005*, 2005. Non è perciò un caso che dal contesto anglosassone provenga anche l'unica vera opera incentrata sugli aspetti teorici, pratici e operativi della didattica universitaria della storia, vale a dire A. Booth, *Teaching History at University*, cit. In Spagna l'unica eccezione concernente lavori sull'università risale a un progetto del 2004-2007 dell'Università di València, che con la collaborazione di 21 docenti e 245 allievi provò a risolvere il problema dell'abbandono degli studi al primo anno di corso attraverso un insegnamento più inclusivo, incentrato sulla collaborazione tra insegnanti, e sulle competenze. Gli obiettivi furono raggiunti grazie a una metodologia d'insegnamento che associò alle lezioni frontali l'uso del supporto digitale, di seminari, visione di film e lavori di gruppo, ma al contempo venne anche notato un aumento del carico di lavoro per i docenti, che potevano dedicare meno tempo alla ricerca, e per gli studenti, che spesso si ritrovavano a dover far fronte all'obbligo di sostenere molte prove d'esame in un brevissimo lasso di tempo, a riguardo si veda J. Catalá - E. Cruselles - N. Tabanera - J.M. Cruselles, E. Grau, *Innovación educativa en la Universidad: Historia*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007.

Italia e Spagna, ai fini di una definizione dei caratteri originali, delle criticità, delle analogie e differenze dei due sistemi didattici, e di una concreta verifica della loro capacità di garantire il raggiungimento del fondamentale obiettivo di apprendere a pensare storicamente. Per comprendere al meglio l'importanza dei risultati emersi dai questionari, prima ancora che concentrarsi sui criteri e le modalità che ne hanno guidato l'elaborazione, è importante soffermarsi su un confronto riguardante le offerte didattiche in storia di entrambi i Paesi, senza il quale non si comprenderebbero le ragioni di alcune particolarità e si avrebbe una visione parziale delle informazioni raccolte.

Può aiutare in questo senso la tabella 1, che evidenzia le principali caratteristiche dei singoli percorsi di studio in storia e dei rispettivi sistemi didattici.

Tabella 1. Le offerte formative italiana e spagnola a confronto

	<b>ITALIA</b>	<b>SPAGNA</b>
<b>Laurea triennale/grado</b>	<b>3</b> anni (180 CFU)	<b>4</b> anni (240 CFU)
<b>Laurea magistrale/máster</b>	<b>2</b> anni (120 CFU)	<b>1</b> anno (60 CFU)
<b>Esami triennale/grado</b>	19-20	39-40
<b>Esami magistrale/máster</b>	10-11	8-10
<b>Esami totali</b>	<b>29-33</b> ovvero 6/7 esami annui tra i 12-16 CFU, con rari esempi da 18 CFU	<b>47-50</b> , ovvero 9/10 esami annui, quasi tutti da 6 CFU, talvolta di 3 CFU
<b>Modalità di verifica</b>	Prevalentemente <b>orale</b> Unico <b>esame</b> finale	Prevalentemente <b>scritta</b> <b>Evaluación continua</b>
<b>Scelta curriculum di studi (triennale/grado)</b>	- percorso unico - scelta al primo anno - scelta all'ultimo anno Sempre coprendo l'arco cronologico dalla storia antica a quella contemporanea	- dal terzo anno o più frequentemente dall'ultimo la libera scelta fra gli esami optativi e dell'argomento della tesi finale ( <i>trabajo de fin de grado</i> - TFG) permettono allo studente di orientarsi verso una data specializzazione.

## II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna

<b>Discipline erogate (triennale/grado)</b>	Nucleo forte (circa 10 esami) composto da storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea Geografia, filosofia e letteratura italiana Presenza di tirocini e laboratori non costante	Nucleo forte (28-30 esami): <b>Preistoria</b> , archeologia, arte, storia delle Americhe/iberoamericana, paleografia, metodo storico, geografia e la storia da quella antica a quella contemporanea <b>Pochi insegnamenti di letteratura spagnola, e soprattutto di filosofia</b> Presenza di tirocini e laboratori non costante
<b>Curricula magistrali/máster</b>	Storia Antica Storia Medievale Storia Moderna Storia Contemporanea A volte Moderna e Contemporanea insieme	<b>Preistoria e Antichità</b> Storia Antica e Medievale Storia Moderna Storia Contemporanea Storia Americana e Iberoamericana Formazione del Mediterraneo (I-XXI sec.) Storia della Monarchia Spagnola

Spicca innanzitutto una difformità sostanziale nei termini della strutturazione cronologica del percorso di studi che vede la laurea di primo livello (*grado*) in Spagna durare quattro anni, uno in più della triennale, con la conseguenza che il percorso magistrale (*máster*) è di un solo anno a fronte dei due previsti in Italia<sup>2</sup>. Entrando maggiormente nel dettaglio nell'ambito iberico si osserva un numero maggiore di esami svolti, che alla fine della carriera universitaria ammontano a

<sup>2</sup> I dati riportati sono il risultato di uno scrupoloso lavoro di analisi e confronto dei programmi e delle guide allo studio prodotte per l'A.A. 2018-2019, tuttavia, le informazioni ricavate restano valide anche per l'A.A. 2022-2023 visto che i cambiamenti intercorsi sono davvero minimi e non intaccano la sostanza di quanto riportato. Le informazioni prendono in considerazione le offerte formative dei percorsi triennali/*grado* in *Storia* e magistrali/*máster* in *Scienze Storiche* o *Studi Storici*, con riferimento alle seguenti università: Torino, La Statale di Milano, Venezia, Bologna, Firenze, La Sapienza di Roma, Napoli (Federico II), Bari, Palermo, Cagliari, Autónoma di Madrid, Complutense di Madrid, Autónoma di Barcelona, Barcelona, Valencia, Sevilla, País Vasco, Salamanca, Extremadura, Zaragoza, UNED. Chiaramente, quanto riportato non esaurisce la totalità dell'offerta formativa accademica italiana e spagnola, ma presenta la casistica più frequente, pertanto, è possibile l'esistenza di casi differenti, soprattutto in relazione ai curricula di laurea magistrale o del *máster*.

47-50, da 6 o 3 CFU ciascuno, a fronte dei 29-33 sostenuti negli atenei italiani, dove mediamente ciascun insegnamento vale 12 CFU, talvolta anche 16 e più raramente 18. Ciò induce a credere che in Spagna la formazione iniziale assuma un peso maggiore a discapito della specializzazione, ed evidenzia la realtà di una didattica in un certo senso più frammentata – con un maggiore numero di insegnamenti a scelta – che ben si concilia con la realtà di un sistema d’istruzione, come si vedrà, più pratico e laboratoriale rispetto a quello italiano<sup>3</sup>. Si può perciò osservare che al netto di una sostanziale uguaglianza degli obiettivi che i percorsi di studi storici intendono perseguire – e che consistono per la triennale in una solida preparazione di base che includa una conoscenza della metodologia, della tradizione di studi e dell’interdisciplinarietà, e per la magistrale nel consentire la conduzione in autonomia di una vera e propria ricerca storica –, vi è una sostanziale differenza dei programmi formativi anche sul piano contenutistico. Lo si può dedurre dal fatto che nonostante la comune presenza degli insegnamenti di base (storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea), in Italia il quadro è completato da esami di geografia, filosofia e letteratura, totalmente assenti in Spagna, dove invece prevalgono quelli di preistoria, archeologia, arte e storia iberoamericana. Le ragioni di queste scelte sono intuibili perché connesse essenzialmente alla cultura e al sistema di reclutamento dei docenti dei contesti nazionali considerati. Da una parte gli esami di geografia, letteratura e filosofia sono inclusi perché tradizionalmente connessi alla storia e utili per l’ottenimento dei crediti necessari al loro insegnamento scolastico. Dall’altra questi stessi esami sono riservati solo a coloro che scelgono gli appositi corsi di laurea loro dedicati, e si preferisce dare spazio a discipline ritenute più affini alla storia nonché a insegnamenti rivolti a soggetti culturalmente più contigui alla penisola iberica, come per esempio l’America latina. Entrambe le scelte sono allo stesso tempo legittime e discutibili sul piano formativo: si potrebbe dire che la completa esclusione della

<sup>3</sup> I percorsi di studi triennali in Italia prevedono l’esistenza di alcuni esami obbligatori a cui si affiancano esami a scelta di storia ma anche di altre discipline. In Spagna si distingue tra *asignaturas obligatorias/troncales*, *basicas*, *basicas de otras ramas* (riguardanti altre discipline), *op-tativas*; se i primi due anni sono riservati agli esami obbligatori, il terzo presenta alcuni esami a scelta, e il quarto è composto solo da questi, ed eventualmente da un tirocinio – opportunità offerta anche in Italia – e dal *Trabajo de Fin de Grado* (d’ora in poi TFG) i cui crediti non sono mai superiori a 12. In Italia dall’A.A. 2008/2009 il numero degli esami della Triennale, che un tempo toccavano anche quota 40, non può superare i 20 per effetto della riforma del ministro Fabio Mussi.

filosofia dall'orizzonte dello storico non è affatto una buona idea, tuttavia, non a torto, si potrebbe ritenere ancora più scorretto fare lo stesso con la preistoria e l'archeologia, che in Italia sono discipline nemmeno sfiorate o quasi, tanto che uno storico potrebbe non conoscere nulla o poco più dell'antico Egitto e delle civiltà mesopotamiche. Se a questo si aggiunge che colpevolmente le università italiane rendono in alcuni casi facoltativo lo studio della storia romana o greca, oppure impongono come obbligatorio solo uno di questi esami, è chiaro che si sta delineando il pericolo di un distacco intollerabile dell'antichistica dal corpo degli studi storici; una tendenza che sembra essere confermata anche da diversi altri aspetti su cui si ritornerà più avanti. Per ora, invece, va notato che se in entrambi i contesti si rileva la presenza di esami incentrati sugli antichi stati regionali o le singole comunità autonome, in Spagna è molto più frequente la presenza di insegnamenti riguardanti la storia nazionale in un arco cronologico anche assai ampio che procede dall'antichità fino ai giorni nostri.

Differenze importanti sono riscontrabili anche a proposito della scelta di un determinato curriculum di studi in vista della specializzazione. In Spagna è la selezione degli esami opzionali all'ultimo anno e il *trabajo de fin de grado* a determinarla. In Italia la situazione varia talvolta presentando un percorso unico, oppure una scelta da compiere subito al primo anno, o ancora all'inizio dell'ultimo, fermo restando comunque l'obbligo di sostenere gli esami di base in ogni caso. In merito ai curricula disponibili per la laurea magistrale specialistica non vi è dubbio sulla maggiore ampiezza dell'ambito iberico, dove ai percorsi in Storia Antica<sup>4</sup>, Medievale, Moderna e Contemporanea presenti in Italia, si aggiungono anche Preistoria e Antichità, Storia Americana/Iberoamericana, Storia della Monarchia spagnola, e della Formazione del Mediterraneo (I-XXI sec.).

Il quadro fin qui tracciato non sarebbe completo se non si considerassero adeguatamente alcune importanti differenze direttamente concernenti non solo i percorsi di studi storici, ma entrambi i sistemi didattici. In tal senso è essenziale rammentare che quello italiano si basa sullo svolgimento di esami orali, e in generale è tutto centrato sull'oralità, soprattutto per quel che riguarda le scienze umanistiche. Quello iberico si appoggia sulla scrittura e per di più dipende dalla *evaluación continua*, una metodologia docimologica che diversamente dall'Italia

<sup>4</sup> In Italia non è raro che le università non offrano un percorso magistrale in Scienze Storiche con indirizzo in antichistica, il quale viene ricollocato nei corsi di laurea in archeologia o filologia classica.

non affida al solo momento dell'esame la verifica della preparazione maturata dallo studente, ma si basa sul superamento nel corso dell'anno di diverse prove col risultato di una didattica molto più laboratoriale e di una valutazione progressiva, individualizzata e che pertanto può ambire a essere più giusta ed equilibrata.

Esistono altre differenze di una certa rilevanza, tra queste merita una menzione il fatto che in Spagna si registrino casi di insegnamenti o di interi corsi di studio erogati in una lingua diversa dallo spagnolo, come il basco e il catalano (rispettivamente nel País Vasco e in Cataluña), ma anche l'inglese, cosa che a parte rarissimi casi (per esempio a Bologna) non accade in Italia. Inoltre, forse, anche per effetto della presenza dell'UNED (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*) – l'università telematica pubblica spagnola – e di una ricerca in didattica della storia che, come si è visto, è particolarmente attenta alle TIC, in Spagna la presenza di insegnamenti a distanza era già prevista ben prima dell'emergenza pandemica, e lo è tuttora.

Tuttavia, è indubbio che una delle principali diversità fra i due sistemi sia da rintracciarsi nella formazione dei futuri insegnanti di storia, che se in Italia poggia su basi a dir poco incerte e per nulla efficienti in termini di preparazione offerta ai docenti, in Spagna, al contrario, può contare sulla presenza dell'apposito *máster* in *Formación del Profesorado* per *ESO* e *Bachillerato* con indirizzo in *Historia y Geografía*<sup>5</sup>. In virtù della *Ley Orgánica de Educación 2/2006 (3 de Mayo)*, questo corso di studi magistrale della durata di un anno consente agli studenti di specializzarsi nella professione di insegnante di scuola secondaria di secondo grado grazie al superamento di alcuni insegnamenti incentrati sulla psicopedagogia e di altri imperniati sulla disciplina che si intende insegnare. A questi si aggiungono un tirocinio esterno particolarmente importante (anche in termini di crediti, spesso 12/14 su 60), e un *trabajo de fin de máster* consistente in una riflessione teorica sulla didattica, oppure nella preparazione di una lezione da condursi in aula. Pur durando un solo anno, è evidente che si tratta di un percorso di studi capace di fornire una formazione specifica con una spiccata componente pratica ed esperienziale

<sup>5</sup> L'istruzione spagnola prevede l'esistenza dell'*ESO* (*Educación Secundaria Obligatoria*), ovvero la scuola dell'obbligo della durata di quattro anni, dai 12 ai 16 anni, e del *Bachillerato* che dura tre anni, dai 16 ai 18, e si divide in quattro indirizzi: Arti visive, Scienze e tecnologia, Studi umanistici e Scienze sociali. Il *bachillerato* è l'ultimo grado della scuola secondaria ed è indispensabile per l'accesso all'università, possibile previo superamento di un test d'ingresso noto col nome di "selectividad", o più formalmente come P.A.U. (*Pruebas de Acceso a la Universidad*), che completa il punteggio maturato in precedenza grazie al rendimento tenuto durante il *bachillerato*.

dell'insegnamento. Certamente tale *máster* non è la panacea di tutti i mali, ciononostante si deve riconoscere che ha il merito di formare studenti che hanno scelto consapevolmente di divenire docenti di storia, ovvero che intraprendono questa carriera per vocazione, e non come un semplice ripiego come, per effetto di un sistema di reclutamento mutevole e a tratti irrazionale, avviene invece per la maggiore parte degli studenti italiani. Questi accedono spesso all'insegnamento senza aver svolto un percorso minimamente funzionale all'ottenimento delle conoscenze e delle competenze disciplinari e pedagogico-didattiche necessarie. Ciò spiega perfettamente anche la maggiore rilevanza che nell'ambito scolastico spagnolo viene attribuita all'insegnamento della storia, la cui cattedra, per giunta, è svincolata dall'associazione con altre materie. Una situazione totalmente differente da quanto avviene nel nostro Paese, dove la storia finisce per essere abbinata all'Italiano o alla Filosofia, e affidata nella maggiore parte dei casi a docenti che, essendo laureati in queste discipline, la storia l'hanno studiata poco e male.

### II.2. *I questionari: metodi, strumenti, temi, risultati*

A questo punto, è possibile procedere a un'analisi dei risultati emersi dai questionari, che hanno consentito di indagare approfonditamente su una gran mole di aspetti. Evidentemente, una fonte simile tende inevitabilmente a fornire dati che possono essere sì analizzati nel dettaglio con una riflessione di merito, ma che esprimono un grande potenziale informativo anche solo in chiave statistica. Una forma, quest'ultima, alla quale si farà ampiamente ricorso per mostrare nel modo più chiaro possibile gli esiti. Successivamente, si procederà con una disamina maggiormente analitica e volta a evidenziare le principali criticità della didattica universitaria della storia. Alla luce di questo, si può senz'altro affermare che l'esame di questi dati si rifà al cosiddetto "metodo misto", una metodologia imperniata sulla combinazione tra un'analisi quantitativa e qualitativa dei dati ottenuti, grazie alla quale diviene possibile conseguire il triplice obiettivo di una validazione delle diverse tipologie di informazioni emerse; dell'inserimento di queste in un contesto molto più ampio; e, soprattutto, della realizzazione di una ricerca che presenti risultati quanto più completi è possibile<sup>6</sup>. Ciò significa che quanto

<sup>6</sup> U. Kelle - C. Kühberger - R. Bernhard, *How to Use Mixed-methods and triangulation designs: An Introduction to History Education Research*, in «History Education Research Journal», 16 (1),

presentato deriva oltre che da una sintesi dei risultati dei questionari – inclusi i numerosi commenti di docenti e studenti nel merito dei temi affrontati –, anche dell’abbinamento a questi di quanto è stato appurato attraverso l’osservazione scientifica di un gran numero di occasioni didattiche, e dal confronto/dialogo instaurato con molti docenti universitari, e, indirettamente, con gli studenti<sup>7</sup>.

### *II.2.1. Elaborazione, diffusione e obiettivi dei questionari*

I questionari nascono da un’attenta riflessione durata quasi due anni, durante i quali sono cambiati più e più volte per effetto di una lunga ponderazione degli aspetti su cui focalizzare l’attenzione. Il problema principale era costituito dal fatto di dovere conciliare l’intento di indagare su una gran mole di questioni con il bisogno di una certa brevità di compilazione e di efficacia delle domande, da porre in una forma che non stancasse gli utenti e soprattutto non inducesse a una risposta istintiva o automatica. A questo c’è da aggiungere che le peculiarità del singolo Paese, ma anche dei destinatari, hanno indotto a un lavoro di specifico adeguamento che non può affatto intendersi nel senso di una semplice traduzione. Si spiega così una sì lunga preparazione, che si è avvalsa anche del prezioso aiuto di diversi storici ed esperti di didattica e psicopedagogia<sup>8</sup>. Le tante domande presenti nei questionari – rispettivamente 87 e 88 per i docenti italiani e spagnoli, e 74, 70, 80 per gli allievi italiani, spagnoli ed Erasmus –, sono ascrivibili dal punto di vista tematico alle seguenti otto sezioni per quanto concerne gli insegnanti: informazioni generali; organizzazione e obiettivi didattici; valutazione dell’apprendimento; manuali e testi; percezione del proprio ruolo; Erasmus;

2019, pp. 5-23: 11; T. Haydn, *Triangulation In History Education Research, and Its Limitations: A View From the UK*, in «History Education Research Journal», 16 (1), 2019, pp. 35-49.

<sup>7</sup> L’osservazione scientifica/sistematica non consiste nel semplice atto del guardare, ma è un concreto strumento conoscitivo della pedagogia finalizzato all’individualizzazione delle principali caratteristiche del fenomeno oggetto dell’osservazione stessa. Sull’argomento si veda *La ricerca sul campo in educazione*, a cura di S. Mantovani, Milano, Bruno Mondadori, 1995.

<sup>8</sup> A questo proposito va il ringraziamento, oltre che ai tutors, alla pedagoga Maura Striano e agli storici Eduardo Federico, Marco Meriggi, Walter Panciera, Joaquin Prats, e, infine, a Beatrice Del Bo e Roberto José González Zalacain, i quali, rispettivamente per l’Italia e la Spagna, hanno consentito lo sviluppo di questionari linguisticamente rispettosi delle differenze di genere. I successivi riferimenti in nota daranno conto anche della specifica bibliografia di riferimento, ciononostante è bene notare che un lavoro fondamentale per le modalità di presentazione di questo tipo di studi, anche se concernente la didattica universitaria in generale, è stato F. Navaridas Nalda, *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, Universidad de La Rioja, Servicio de publicaciones, 2004.

didattica della storia; didattica a distanza; e alle seguenti cinque per quanto riguarda gli studenti: dati generali; apprendimento e metodo di studio; manuali e testi; autovalutazione; didattica a distanza.

Chiaramente si tratta di questionari totalmente anonimi, realizzati digitalmente (attraverso il sito specializzato SurveyMonkey.com) e che già prima dell'emergenza sanitaria si è scelto che venissero compilati a distanza tramite un accesso garantito da un semplice link in modo tale da coprire il numero più ampio possibile di persone. La loro diffusione è stata possibile grazie ai contatti stabiliti con i docenti universitari di un gran numero di atenei, che a loro volta hanno diffuso la notizia agli studenti e ai colleghi, e anche per merito delle principali società di storici, che hanno provveduto a informare i propri soci, e non ultimo anche grazie ai gruppi studenteschi presenti sui principali social network<sup>9</sup>. Tale sforzo, profuso in un periodo compreso tra l'ottobre 2020 e l'aprile 2021 ha condotto all'ottenimento di un risultato discreto, considerando le risorse disponibili e il tipico disinteresse che si registra per queste iniziative. Si tratta di 861 risposte con un completamento medio del 65%, una buona percentuale tenendo conto anche della lunghezza dei questionari, compilabili mediamente in ben 20 minuti.

Sul piano degli obiettivi è stato già evidenziato perché i questionari sono uno strumento chiave di questa ricerca. Nel complesso, si può affermare che essi dovevano in qualche modo servire a confermare o smentire alcune comuni impressioni sull'insegnamento universitario, ma, soprattutto, dovevano fare emergere alcune questioni fondamentali con l'aggiunta della possibilità di differenziare i risultati in base al Paese e al genere. Andando più nel dettaglio, oltre alla possibilità di tracciare una sorta di profilo medio dei docenti e studenti di storia, i questionari, per quanto riguarda l'insegnamento, si prefiggevano di comprendere:

1. Gli obiettivi didattici e il modo in cui i docenti percepiscono il loro ruolo
2. La loro organizzazione, gli strumenti e le metodologie
3. Il giudizio medio sugli studenti e le modalità della valutazione
4. La loro condotta con gli studenti Erasmus
5. I criteri di scelta di manuali e testi
6. Il rapporto con la didattica a distanza.

<sup>9</sup> Si coglie l'occasione per ringraziare SISMED, SISEM, SISSCO, SIS e AUPDCS, e i tantissimi docenti che hanno contribuito alla diffusione dei questionari.

Non molto diversamente, per quanto riguarda gli studenti gli scopi erano di conoscere:

1. Il metodo di studio e l'approccio tenuto nei confronti del percorso formativo
2. Le principali criticità nell'apprendimento della storia
3. Come valutano sé stessi e qual è il loro giudizio sull'offerta formativa
4. Il rapporto con i docenti
5. Il metodo di studio di manuali e testi
6. Il loro giudizio sull'esperienza della didattica a distanza.

In merito ai destinatari, va segnalato che i professori coinvolti avrebbero dovuto essere tutti titolari di almeno un esame di storia, anche al di fuori del percorso di studi in Storia, e non dissimilmente che gli studenti, a prescindere dal corso di laurea, dovessero avere sostenuto almeno uno tra gli esami di storia che abbiamo identificato come basilari.

Le risposte ottenute, che si analizzeranno con riferimento a gruppi di domande e a singoli quesiti, presentano alcune importanti differenze a seconda del Paese considerato. Per l'Italia il campione dei docenti è più ampio ma registra una scarsa partecipazione degli antichisti. Quello spagnolo, pur essendo più piccolo, può essere considerato più specifico perché formato per il 42% da docenti del *máster* in *Formación del profesorado in Historia*, un aspetto particolarmente interessante perché utile a un'analisi didatticamente più profonda, ma di cui bisognerà tenere conto in alcune fasi della comparazione. Nei campioni studenteschi pur essendo dominante la presenza degli studenti di storia, non mancano anche quelli di altri corsi di laurea ed è per questa ragione che è stato previsto che alcune domande fossero rivolte soltanto ai primi per evitare la contaminazione di aspetti particolarmente interessanti. Tra i risultati, al netto di alcuni brevi riferimenti, non verranno presentati quelli dei questionari destinati agli Erasmus, i quali, probabilmente sia per questioni di lingua e di scarsa diffusione, sia per il numero sostanzialmente esiguo degli studenti, non hanno avuto grande successo. Nel complesso, i campioni offrono uno spaccato davvero importante e utile della situazione attuale della didattica universitaria della storia. Tuttavia, prudentemente bisogna considerare che, come accade sempre in queste iniziative, avendo partecipato ai questionari soprattutto gli studenti più preparati e volenterosi, alcuni aspetti emersi non devono essere letti con eccessivo ottimismo, anzi è possibile che la situazione sia in media peggiore di quella delineata, vista la non residua parte di allievi poco preparati e più svogliati che non hanno preso parte all'indagine.

## II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna

### II.2.2. La sfida dell'insegnamento: lezioni, metodologie, valutazione, problemi

Esaminando la tabella 2, e con l'ausilio di diverse altre domande – la cui consultazione nel dettaglio è possibile attraverso i protocolli dei questionari presenti nell'appendice – emerge il profilo medio del docente universitario di storia, il quale, in entrambi i Paesi, se si eccettua la questione delle metodologie didattiche impiegate, non è molto dissimile.

Tabella 2. Profilo dei docenti di storia

	<b>ITALIA</b>	<b>SPAGNA</b>
<b>Numero partecipanti</b>	117	84
<b>Atenei coinvolti</b>	43	32
<b>Sesso</b>	M 58% - F 42% - Altro 0%	M 36% - F 64% - Altro 0%
<b>Età</b>	30-35: 4% 36-45: 21% 46-55: 36% 56-65: 27% oltre 65: 12%	30-35: 10% 36-45: 27% 46-55: 32% 56-65: 26% oltre 65: 5%
<b>Situazione contrattuale</b>	Ordinario 22% Associato 44% Contrattista 21% RTDa 2,7%* *TD: tempo determinato RTDb 8,6%* *TD: tempo determinato Ricercatore tempo indeterminato 1,7%	Catedrático 17% Titular 37% Contratado 15% Ayudante 20% Otro 9% -
<b>Insegnamenti coperti</b>	284	221
<b>Tipologie di CDL</b>	41 + 2 Master I/II livello	18
<b>Media ore di docenza per semestre/anno</b>	72,9/145,8	95,62/191,24
<b>Anni di docenza universitaria</b>	0-5 anni: 20% 6-9 anni: 10% 10-19 anni: 28% 20-29 anni: 28% 30-34 anni: 4% 35-39 anni: 4% 40-44 anni: 6%	0-5 anni: 12% 6-9 anni: 6% 10-19 anni: 48% 20-29 anni: 20% 30-34 anni: 10% 35-39 anni: 3% 40-44 anni: 1%
<b>Docenza scolastica (media anni)</b>	No 59%, Si 41% (6,7 anni)	No 68%, Si 32% (8,1 anni)
<b>Modalità svolgimento esami (Triennale/Grado)</b>	Orale 66% - Scritto 7% Entrambi 27%	Orale 0% - Scritto 75% Entrambi 25%

<b>Modalità svolgimento esami (Magistrale/Máster)</b>	Orale 73% - Scritto 3% Entrambi 20%	Orale 7% - Scritto 61% Entrambi 32%
<b>Tipo di valutazione</b>	Basata sull'esame finale Prove intercorso No 66%, Sì 34%	<i>Evaluación continua</i>

Si tratta di una donna o di un uomo di cinquanta anni che, in qualità di professore associato o *titular*, insegna alla triennale o nel *grado*, rispettivamente davanti ad una platea di un'ottantina o una sessantina di allievi, ma anche alla magistrale o al *máster* con una sensibile riduzione dell'uditorio che si attesta attorno alle 10-20, raramente 30 persone al massimo. I principali insegnamenti ricoperti in Italia riguardano la storia moderna (27%), medievale (25%), contemporanea (19%), antica (4%) ed economica (4%), mentre in Spagna un posto di assoluto rilievo, come anticipato, spetta alla didattica della storia (40%), seguono equamente tutti gli altri insegnamenti, tra cui anche *historia del tiempo presente/mundo actual* e *historia de America*. Tracciato questo profilo di partenza, e tenendo bene a mente che nel prosieguo della presentazione dei dati il ricorso a due percentuali affiancate (per esempio: 54%-37%) vede la prima riferirsi al contesto italiano e la seconda a quello spagnolo<sup>10</sup>, si può entrare nel vivo dell'indagine partendo dall'analisi dei risultati concernenti gli obiettivi didattici e la percezione che i docenti hanno del proprio ruolo.

#### II.2.2.1. Obiettivi didattici e percezione del proprio ruolo

La tabella 3 illustra nel dettaglio i risultati di uno dei quesiti più importanti posto ai docenti italiani e spagnoli, che riguarda esplicitamente l'assegnazione di un preciso valore a tre obiettivi didattici fondamentali consistenti nella trasmissione dei contenuti, nello sviluppo di competenze, e nell'insegnamento dell'impiego critico delle conoscenze e competenze acquisite in ambiti anche diversi da quello del contesto universitario; fatto che, in altre parole, potremmo tradurre

<sup>10</sup> A proposito dei 43 atenei italiani coinvolti, appartengono al Nord il 35%, al centro il 40% e al Sud e isole il 25%, con esclusione della Basilicata, unica regione non rappresentata. In Spagna, a eccezione delle Asturias, l'unica comunità autonoma non raggiunta, tutte le altre sono presenti con almeno una tra le 32 università partecipanti: 32% quelle del Nord, poi Andalucía 17%, Madrid 16%, Comunidad Valenciana 11%, Cataluña 9%, tutte le altre, isole comprese 15%. Si precisa che nel caso in cui la somma delle percentuali delle opzioni di risposta legate a una singola domanda superi il 100%, ciò è dovuto al fatto che è stato consentito ai destinatari di scegliere due o più opzioni di risposta.

## II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna

con il pensare storicamente. La semplice evidenza dei numeri mostra già differenze sostanziali in riferimento alle percentuali delle risposte, e soprattutto in merito alla media ponderata del valore attribuito alle singole priorità didattiche. Si scopre così che differentemente dal contesto scolastico in cui, com'è noto, la didattica trasmissiva è ancora dominante, all'università le priorità massime dei docenti riguardano lo sviluppo delle competenze e soprattutto un loro sfruttamento in senso fortemente critico, a patto che queste siano associate ai contenuti. Quest'ultima precisazione è fondamentale per il contesto italiano, perché a osservare meglio si può constatare che proprio questo riferimento ai contenuti abbia fatto la differenza nell'ambito delle risposte fornite nel nostro Paese, dove la trasmissione del sapere disciplinare si attesta come un elemento caratterizzante della didattica – come ben si evince anche dalle cifre di +0,19 rispetto allo stesso obiettivo in Spagna e di -0,33 a proposito del peso attribuito al solo sviluppo delle competenze. Lungi dal presentarsi come un fatto episodico, il tema delle diverse priorità assegnate agli obiettivi didattici in realtà costituisce un ulteriore e importante elemento a favore di una tesi alla quale si è già fatto cenno, e sulla quale si tornerà, che consiste in una sostanziale diversità tra Italia e Spagna nel modo di concepire l'insegnamento della storia, che nel nostro Paese sembra ancora vincolato a un certo tradizionalismo delle pratiche didattiche e a un minore ricorso alla dimensione pratica e laboratoriale della disciplina.

Tabella 3. Priorità degli obiettivi didattici<sup>11</sup>

Priorità 1 bassa		Priorità 2 medio-bassa		Priorità 3 medio-alta		Priorità 4 alta		MEDIA PONDERATA PRIORITÀ SU 4	
Ita	Esp	Ita	Esp	Ita	Esp	Ita	Esp	Ita	Esp
<b>Trasmissione dei contenuti (%)</b>									
<b>3,19</b>	10	11,7	8,33	40,4	45	<b>44,68</b>	36,67	<b>3,27</b>	3,08

<sup>11</sup> In riferimento alle voci riguardanti le priorità da 1 a 4 il totale delle cifre riportate per ciascun Paese restituisce il 100% delle risposte dei docenti, motivo per cui i dati sono espressi in percentuale; nell'ultima colonna, invece, si tratta della media ponderata delle risposte su una scala ancora da 1 a 4, dove 4 è il valore massimo. Questa precisazione è doverosa per ricordare che nell'ultimo caso, non trattandosi di percentuali, i valori emersi seppure differenti di poco (per esempio 0,33 nel caso di 3,11 e 3,44) esprimono in realtà differenze sostanziali, che si è scelto di mettere in risalto, generalmente, attraverso il ricorso al grassetto.

Sviluppo di competenze (%)									
6,38	6,78	13,83	<b>5,08</b>	42,55	25,42	37,23	<b>62,71</b>	3,11	<b>3,44</b>
Uso critico di contenuti e competenze (%)									
2,17	3,39	2,17	8,47	19,57	15,25	76,09	72,88	<b>3,7</b>	3,58

Del resto, questo aspetto emerge anche in riferimento al modo in cui i docenti percepiscono il proprio ruolo nella misura in cui trova conferma una maggiore propensione degli insegnanti iberici a lavorare a più stretto contatto con gli allievi. Lo si desume non tanto dal fatto che, differentemente da quanto avviene in Italia dove la situazione è capovolta, essi diano la priorità all'insegnamento piuttosto che alla ricerca, quanto dal peso considerevolmente maggiore che la metà dei partecipanti attribuisce all'attività di tutorato e di assistenza agli studenti, al contrario, significativamente trascurata in Italia da sette su dieci<sup>12</sup>. A un primo sguardo il forte rilievo attribuito all'insegnamento e alla ricerca da parte dei docenti potrebbe far credere che la trasposizione didattica in aula dei contenuti complessi della disciplina sia sostanzialmente immediata e perfettamente garantita dal fatto che lo storico di professione è allo stesso tempo ricercatore e insegnante. Nonostante ciò avvenga indubbiamente in una buona parte dei casi, in verità, c'è da constatare che questa dinamica è tutt'altro che scontata, soprattutto quando si punta a una trasposizione di contenuti disciplinari complessi e alla costruzione di competenze critiche. Le cause sono diverse ed è su queste che bisogna concentrarsi per individuare gli elementi caratterizzanti e gli aspetti problematici alla base della didattica universitaria della storia.

#### II.2.2.2. Organizzazione delle attività, strumenti e metodologie dell'insegnamento accademico

Alcuni di essi sono già rintracciabili attraverso un esame delle modalità di organizzazione delle attività didattiche, dei principali strumenti e delle metodologie impiegate nel contesto accademico, la cui analisi consente di vagliare anche questioni come quelle della diversità dei due sistemi didattici e della maggiore rilevanza che in Spagna viene attribuita all'attività di tutoraggio dei

<sup>12</sup> Nel dettaglio, in merito all'importanza attribuita alle singole attività svolte, i docenti hanno così risposto: insegnamento 73%-85%; ricerca 70%-73%; tutorato/assistenza 31%-50%; organizzazione di attività varie 32%-27%.

discenti. Iniziando dal programma di studi va notato che la maggioranza dei docenti (67%-55%) tende a non cambiare strumenti, temi, testi e obiettivi a seconda del corso di laurea in cui i suoi insegnamenti si inseriscono. È una scelta comprensibile presupponendo che il tipo di impostazione scelta sarà sicuramente propedeutico a un apprendimento significativo e in qualche modo già collaudato nel corso degli anni, ma che, ciononostante, potrebbe rivelarsi nient'affatto condivisibile in relazione alla variabilità di conoscenze, competenze e grado di esperienza degli studenti dei vari corsi di laurea che sostengono uno stesso esame. Del resto, anche chi scrive ha potuto constatare in sede d'esame che la diversità dei programmi di studio a seconda del percorso di laurea dell'esaminando non costituisce un cedimento "buonista" a favore di quest'ultimo, bensì è un mezzo importante per incidere efficacemente sulla sua formazione storica in piena sintonia con gli obiettivi didattici e il tipo di preparazione media di cui egli/ella dispone.

È confortante constatare anche che la didattica in presenza è caratterizzata dal ricorso diffuso ad alcune buone pratiche, tra le quali meritano di essere ricordate l'impiego di supporti visivi che si avvalgono del digitale, con una netta prevalenza del ricorso a *PowerPoint* (88%-97%); il diretto utilizzo della navigazione in rete, rispetto alla quale la quasi totalità dei docenti si preoccupa di mostrarne e incentivarne una fruizione critica e consapevole (90%-97%); e la frequente distribuzione (73%-94%) di materiali di diverso tipo – parti di testi, cartine, immagini, appunti, bibliografie, repertori e così via<sup>13</sup>. Non è un caso che tra queste risorse non siano state citate le fonti documentarie, ciò è dovuto al fatto che, assai sorprendentemente, in Italia si è registrato come ben il 37% dei docenti insegna in aula senza mai concentrarsi su una fonte documentaria. Si tratterebbe di un dato negativo perfino in ambito scolastico, pertanto, se ne può ben intendere la gravità in relazione a quello universitario, a maggior ragione considerando che la totalità degli omologhi spagnoli vi fa sempre ricorso. Si pone a questo punto il problema di capire come interpretare questa discrepanza nient'affatto marginale. Un aiuto in questo senso può giungere da un attento esame delle principali strategie d'insegnamento che i professori adottano, con annesse considerazioni

<sup>13</sup> Questi materiali più che in aula vengono forniti attraverso apposite piattaforme digitali (58%-84%), anche se in Italia nel 32% dei casi si registra un loro caricamento direttamente sulla pagina web del docente. Da segnalare anche che quasi tutti i docenti sono convinti di riuscire a creare in aula un ambiente di apprendimento produttivo e collaborativo (93%-91%).

critiche e osservazioni sulle metodologie che desidererebbero impiegare se le circostanze lo permettessero.

Tabella 4. Principali strategie d'insegnamento<sup>14</sup>

<b>Strategia</b>	<b>Italia</b>	<b>Spagna</b>
Lezione frontale	<b>92,55%</b>	76,67%
Seminario	38,30%	48,33%
Relazione scritta o orale dello studente	34,04%	41,67%
Laboratorio	21,28%	1,67%
Lavoro di gruppo	17,02%	<b>51,67%</b>
Altro	7,45%	16,67%

I dati riportati nella tabella 4 sono eloquenti. La lezione frontale tradizionale è tuttora il principale strumento dell'insegnamento in presenza, seguono il seminario e il ricorso a una relazione scritta o orale che il discente esporrà in aula di fronte al docente e ai colleghi di corso. Eppure, sono da notarsi almeno due differenze sostanziali: in primo luogo lo scarto tutt'altro che trascurabile della frequenza della lezione frontale – quasi il 16% in meno – in Spagna; e in secondo luogo il fatto che non il seminario, ma il lavoro di gruppo è in realtà l'altra grande strategia didattica di riferimento in quel Paese, che di contro è assai marginale nel nostro. Ecco che questo, in aggiunta a quanto detto poc'anzi, avvalorando ulteriormente la tesi di un maggiore orientamento in senso pratico e laboratoriale dell'insegnamento della storia nelle università spagnole. Ancor più se si considera che, come si vedrà più avanti, l'organizzazione delle attività imposta dalla *evaluación continua* costituisce quasi un naturale invito a procedere in questo senso. Tuttavia, attenzione, è importante chiarire che con ciò non si intende affatto

<sup>14</sup> La percentuale così bassa registrata in ambito iberico dall'opzione di risposta riguardante il laboratorio è principalmente dovuta alla presenza della più precisa voce del lavoro di gruppo. Per una maggiore chiarezza a proposito delle strategie citate va ricordato che il laboratorio è uno spazio didattico fortemente sperimentale, incentrato sulla ricerca attraverso il lavoro sulle fonti; pertanto, ha una dimensione più pratica rispetto al seminario, il quale consiste in una o più lezioni in cui l'approfondimento di un determinato tema non per forza comporta un lavoro sulle fonti, ma può svilupparsi anche grazie a un confronto e a una collaborazione incentrati sul dibattito, su una presentazione orale o sulla produzione di una relazione scritta. Per ultimo, il lavoro di gruppo comprende in un'accezione ampia tutte le strategie didattiche che prevedono la collaborazione di due o più studenti che possono svolgere attività laboratoriali, seminariali o compiti vari, eventualmente realizzabili brevemente nell'ambito anche di classi molto numerose.

sottintendere che il sistema didattico spagnolo sia migliore di quello italiano, ma semplicemente che quest'ultimo, come mostrato anche dal dato sulle lezioni frontali, è per sua stessa natura portato ad un maggiore tradizionalismo, favorito anche dalla preponderanza dell'oralità sulla scrittura.

Ad ogni modo, questo non vuol dire né che in Spagna non vi siano problemi in relazione a una didattica incentrata sulle fonti, né che ivi non sia presente una buona dose di tradizionalismo nella pratica dell'insegnamento. Questo lo si può chiaramente comprendere, in prima battuta, osservando che, così come accade in Italia, anche lì i tentativi di rinnovare le metodologie d'insegnamento sono praticamente nulli visto che, se si eccettuano i casi dei pochi che organizzano visite guidate o mettono in scena giochi di ruolo-personificazione e simili, la grandissima maggioranza si rimette alle principali strategie esaminate limitandosi a tentate di catturare l'attenzione dell'uditorio con domande semplici, proiezione di testi, immagini, fonti e richiami alla connessione tra passato e presente. In seconda battuta, lo si intende anche entrando nel merito delle esigenze dei docenti, anche in questo caso non molto dissimili da quelle dei colleghi italiani. A parte i casi di quei pochi che in entrambi i contesti nazionali vorrebbero sperimentare la *flipped classroom* o la lezione-dibattito<sup>15</sup>, l'esigenza comune resta quella di svolgere attività che consentano lo sviluppo di una preparazione metodologica solida e più fortemente ancorata alla critica delle fonti, che evidentemente, come accennato, non è sufficientemente studiata anche in un contesto più pratico come quello spagnolo. L'incremento dei seminari e dei laboratori (60% equamente distribuito), e dei lavori di gruppo (13%) è il principale strumento attraverso cui

<sup>15</sup> La *flipped classroom* o anche *classe capovolta* è una strategia didattica in grado di rendere gli studenti protagonisti del processo di apprendimento grazie all'impiego della lezione in presenza come occasione di consolidamento di una conoscenza precedentemente acquisita a casa. Essenzialmente consiste in un'inversione del normale metodo di studio, e cioè piuttosto che ascoltare la lezione e poi studiare al di fuori dell'università, allo studente viene dato il compito di lavorare su un tema direttamente a casa grazie a video, audio, testi e compiti con colleghi. In questo modo il discente giungerà in aula preparato e pronto a ricevere dal docente un giudizio e un aiuto in base alle sue specifiche necessità. In merito si veda R. Santiago - J. Bergmann, *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Barcelona, Paidós Educación, 2018, pp. 79-80. La lezione-dibattito, nota anche come "discussione guidata", consiste in un dibattito su un argomento controverso per il quale vi sono più interpretazioni storiografiche. Il docente è in questa circostanza una sorta di moderatore che interviene non per guidare, ma per vagliare sulla correttezza dello scambio di cui sono protagonisti assoluti gli studenti, in merito F. Navaridas Nalda, *Estrategias didácticas*, cit., p. 58.

gli insegnanti italiani vorrebbero occuparsi della dimensione critica della storia; cosa che ai più, spagnoli compresi, sembra sostanzialmente irrealizzabile a causa del grande numero di studenti che frequentano i corsi, e, soprattutto, della loro inadeguata preparazione.

### II.2.2.3. Il giudizio sugli studenti e la loro preparazione

La preparazione degli studenti è una vera nota dolente, un problema enorme che incide fortemente sulla didattica universitaria. Sulle origini di questa criticità così forte non vi sono molti dubbi da parte dei docenti interpellati (95%-89%): è l'insegnamento scolastico il principale responsabile di questa situazione, giacché esso non è in grado di garantire agli studenti la possibilità di farsi un'idea complessa della disciplina storica, a dispetto di tutte le competenze e le conoscenze che si dovrebbero maturare al fine di pensare storicamente, e, ulteriormente, fallisce anche nell'insegnamento dei contenuti essenziali di storia generale<sup>16</sup>. Ciò, evidentemente, non può non avere conseguenze esiziali non solo nei primi anni di università, ma anche per l'intero percorso di studi.

Tabella 5. Giudizio dei docenti sulla preparazione degli studenti<sup>17</sup>

	Italia	Spagna
<b>PRINCIPALI CRITICITÀ RISCONTRATE</b>		
Scarsa conoscenza dei contenuti disciplinari e concezione distorta della Storia	45%	41%
Difficoltà con la lingua-madre (difficoltà di comprensione dei testi e di espressione orale e scritta)	45%	41%
Assenza di spirito critico e di un metodo di studio consolidato	10%	24%
<b>VALUTAZIONE PREPARAZIONE</b>		
Livello di preparazione medio alto o medio-basso riscontrato durante la triennale/ <i>grado</i>	43%-57%	48%-52%
Livello di preparazione medio alto o medio-basso riscontrato durante la magistrale/ <i>máster</i>	80%-20%	88%-12%

<sup>16</sup> Queste considerazioni sono ulteriormente avvalorate dal fatto che provengono da un gran numero di docenti universitari (41%-32%) che hanno insegnato mediamente per circa 7-8 anni anche nell'ambito delle scuole secondarie di secondo grado.

<sup>17</sup> In merito alle principali criticità riscontrate il fatto che per l'Italia l'ammontare delle risposte ottenute sia del 100% è solo un caso dal momento che, come si può dedurre dalle risposte di ambito iberico, il quesito posto consentiva di barrare anche due opzioni di risposta.

E non potrebbe essere altrimenti dal momento che, stando alle osservazioni dei professori nella tabella 5, si registrano problemi davvero gravi tra i quali il maggiore in entrambi i Paesi (45%-41%) è proprio la scarsa conoscenza dei contenuti disciplinari ai quali si abbina una concezione totalmente errata della storia, considerata banalmente in senso nozionistico e distortamente come una scienza non problematica ma incentrata su fatti, date e ricostruzioni univocamente fissati e definiti. La situazione è complicata dal fatto che una buona parte degli studenti ha serie difficoltà con la propria lingua madre, indifferentemente che si tratti dell'italiano o dello spagnolo (45%-41%). Anche se è un problema non direttamente collegabile alla storia, ma all'insegnamento scolastico in generale, resta comunque il fatto che esso determina l'incapacità di una corretta e profonda argomentazione scritta e orale, e l'impossibilità di comprendere appieno i testi e articolare pensieri analitici. A proposito di questo, non è un caso che l'ultima problematica sia rappresentata proprio dall'assenza in molti discenti di uno spirito critico e di un metodo di studio efficace (10%-24%). Se si tiene presente che già solo le carenze concernenti le conoscenze storiche basterebbero a costringere i docenti a rallentare il ritmo delle loro lezioni o ridurre i contenuti per tentare di fornire almeno le conoscenze di primo ordine, allora si può dedurre come l'evenienza che tutte queste lacune si presentino simultaneamente costituisca un ostacolo serio all'insegnamento universitario. E lo è così tanto che, coerentemente con quanto riportato finora, le valutazioni sul livello di preparazione degli studenti durante la laurea di primo grado non sono lusinghiere, dato che la maggioranza dei docenti la giudica di medio-basso livello (57%-52%). Ciò è tanto più grave considerando che il quesito posto chiedeva di tenere conto della formazione di allievi non soltanto del primo o secondo anno di università.

Le lacune fin qui evidenziate emergono particolarmente al momento degli esami, che sono un momento fondamentale per cogliere più nello specifico gli aspetti problematici della disciplina. Secondo quanto indicato dai docenti e constatato personalmente in qualità di esaminatore di studenti di vari corsi di laurea, la prima difficoltà consiste nell'incapacità di un qualche orientamento cronologico e spaziale. Gli allievi spesso non ricordano le date, confondono i secoli o non sono in grado di delimitarne gli estremi cronologici. Inoltre, a questo associano anche una conoscenza geografica a dir poco scarsa, col risultato che trattano di eventi e fenomeni storici senza avere un'idea chiara né dei luoghi in cui essi si sono verificati né della concatenazione, o tantomeno dell'anteriorità, contemporaneità o posteriorità tra loro. Se a questo si aggiunge la già citata concezione distorta di molti e la disabitudine a un approccio critico, si capisce perché molti

tendono a studiare a memoria col duplice risultato di non comprendere buona parte di quanto memorizzato e di procedere in sede d'esame a una semplificazione estrema che scade nella vera e propria banalizzazione, cioè in un racconto nozionistico che esclude un'argomentazione analitica<sup>18</sup>. Quanto riportato è aggravato dalle conseguenze connesse alla deficienza linguistica, non solo in relazione alla qualità dell'esposizione, ma, soprattutto in Spagna dove domina la scrittura, in merito alla comprensione delle domande presenti nelle prove d'esame, spesso fraintese già dal principio con inevitabile pregiudizio dell'esito finale.

Si tornerà ancora su queste criticità e sulla reale capacità dell'università di farvi fronte, tuttavia, è importante fin da ora anticipare due dati in merito di una certa rilevanza. Il primo riguarda una domanda assai diretta posta ai professori a proposito del difficile rapporto tra il grado di complessità dei contenuti insegnati e la comprensione di questi da parte degli studenti, che è risultato quasi inversamente proporzionale poiché ben 6,8-7 professori su 10 hanno confessato di procedere consapevolmente a un abbassamento del livello scientifico della propria didattica allo scopo di favorire negli studenti la comprensione degli argomenti essenziali. È un fatto particolarmente grave, che si abbina perfettamente alla valutazione piuttosto mediocre fornita non a caso in merito alla preparazione degli studenti durante la laurea di primo livello. Ciononostante, in riferimento all'efficacia della didattica universitaria, è consolatorio, anche solo parzialmente, il fatto che questo stato di cose sia mitigato dal secondo dato a cui si alludeva poc'anzi, ovvero dalla valutazione ben più positiva che i docenti hanno espresso in merito alla preparazione media degli studenti magistrali, significativamente ritenuta in entrambi i Paesi di livello medio-alto (53%-53%) o molto alto (27%-35%). In qualche modo questo lascia intuire che, nonostante tutto, l'università riesce nella maggiore parte dei casi a ovviare ai problemi che le si presentano, soprattutto in una prospettiva di lungo periodo.

<sup>18</sup> A questo proposito, non è un caso il fatto che durante gli esami orali molti studenti hanno bisogno di sollecitazioni e suggerimenti affinché possano continuare la loro esposizione. Verosimilmente si può constatare che tali interventi del docente non sono raccolti dagli esaminandi come elementi utili ad ampliare il ragionamento o come momenti importanti per una più approfondita comprensione di quanto riportato, ma piuttosto come stimoli che sbloccano il recupero mnemonico di dati grazie ai quali è possibile proseguire nell'esposizione.

II.2.2.4. Una questione complessa: la valutazione

Per completare il quadro concernente la docenza non resta che considerare l'importanza di una questione a cui si è accennato più volte, vale a dire la valutazione. Le peculiarità dei sistemi didattici italiano e spagnolo dettano qui notevoli differenze almeno sul piano delle modalità con cui tale processo viene abitualmente svolto. Ciò è subito evidente constatando che nel contesto iberico la frequenza delle lezioni è considerata parte inscindibile del percorso formativo di uno studente da ben 8 docenti su 10, cosa che in Italia si verifica solo nella metà dei casi, ed è d'altronde ben documentata anche dalla ordinaria presenza sulle pagine web dei docenti di programmi di studio per i non frequentanti. Tale dato è pienamente coerente anche con la scelta che nel nostro Paese si fa di non ricorrere (in due casi su tre) a test d'ingresso e prove intercorso, che, al contrario, sono elementi portanti del sistema universitario iberico.

Ivi, la *evaluación continua* consente di non ridurre il processo valutativo alla sola occasione dell'esame finale, spesso ininfluenza o comunque non decisivo rispetto alle prove svolte nel corso del semestre. Si può affermare senza mezzi termini che in linea di principio si tratta di un sistema migliore di quello italiano perché consente di seguire più attentamente gli studenti rendendoli attivi e garantendo una progressività del loro apprendimento, oltre che una valutazione sicuramente più equa e veritiera. Del resto, non è un caso che la quasi totalità dei docenti iberici (94%) si esprima in suo favore. Beninteso, questo non significa che la *evaluación continua* non sia esente da rischi, soprattutto se condotta senza un coordinamento con gli altri docenti. Un aspetto necessario per evitare il sovrapporsi di un ammasso di prove che, da una parte, rischierebbero solo di appesantire il carico di lavoro degli studenti favorendo anche una semplificazione dei testi e un conseguente innalzamento dei voti; dall'altra, impedirebbero una qualche pur auspicabile forma di individualizzazione della valutazione stessa.

Tabella 6. Parametri di riferimento per la valutazione<sup>19</sup>

	<b>1° PARAMETRO</b>	<b>2° PARAMETRO</b>	<b>3° PARAMETRO</b>
<b>30 e lode-30 o 10-9</b>	Acume critico	Alta conoscenza dei contenuti	Esposizione brillante

<sup>19</sup> La tabella è il frutto della sintesi delle risposte e dei commenti proposti dai docenti di entrambi i Paesi. Sulla sinistra sono riportate le fasce di voto espresse in trentesimi per l'ambito italiano e in decimi per quello iberico.

<b>29-27 o 8-7</b>	Profonda conoscenza dei contenuti	Esposizione buona	Acume critico
<b>26-24 o 7-6,2</b>	Esposizione buona	Media conoscenza dei contenuti	-
<b>23-21 o 6,1-5,6</b>	Sufficiente conoscenza dei contenuti	Esposizione mediocre	-
<b>20-18 o 5,5-5</b>	Conoscenza appena sufficiente	-	-

A prescindere dalle differenze dei sistemi di valutazione italiano e spagnolo, non è però sorprendente che, com'è emerso dai commenti dei docenti, i loro criteri di riferimento siano sostanzialmente uguali e che anche la gerarchia e i livelli qualitativi dei vari parametri presi in esame siano identici – come si può vedere nella tabella 6.

Gli aspetti interessanti emersi sono sostanzialmente due. Da un canto, ritengo sia indicativo che, a dispetto delle tante criticità nell'apprendimento e del conseguente bisogno di abbassare spesso il livello scientifico della didattica, la valutazione sia comunque severa, dato che, soprattutto in riferimento alla fascia di voto più alto, il primo criterio considerato dai docenti è quello di una dimostrazione di un certo acume critico, in piena concordanza con quegli obiettivi dell'educazione alla complessità e del pensare storicamente che l'università dovrebbe porsi. Dall'altro, bisogna tuttavia sottolineare che un riflesso dei problemi prima esposti si coglie eccome non soltanto nello slittamento al terzo posto dell'acume critico come parametro fondamentale nella fascia di voto immediatamente precedente quella dell'eccellenza, ma soprattutto nella sua totale scomparsa dai voti dal 26/7 in giù. Se ne deduce che ad eccezione di una sparuta quantità di casi di eccellenza o poco meno, la valutazione tende a imperniarsi essenzialmente sul livello di conoscenza dei contenuti, alla quale si accompagna una considerazione del livello espositivo. Questo stato di cose non è affatto un bene perché induce a pensare che i docenti, posti di fronte all'evidenza di una preparazione non sufficiente dei propri allievi, abbiano optato nella grande maggioranza dei casi per una semplice verifica del grado di conoscenza dei contenuti, rinunciando a considerare il ragionamento critico – leggasi anche le *competenze* o il *pensiero storico* – come l'unico vero elemento caratterizzante la formazione universitaria, tranne che in quei pochi casi di studenti che eccellono. Non si sta implicitamente affermando che occorrerebbe bocciare tutti coloro che non mostrano di avere anche una pur minima capacità di ragionamento critico. Viene però da domandarsi se l'accettazione di questo stato di cose non sia esso stesso l'innesco di un circolo

vizioso in cui la manchevole preparazione in ingresso degli studenti, le difficoltà didattiche a essa connesse e il conseguente calo della qualità scientifica dell'insegnamento si rincorrono, forse anche incentivate dallo scarso interesse mostrato nei confronti del ragionamento critico da parte dei docenti stessi, che potrebbe spingere gli allievi a un apprendimento mnemonico e pur tuttavia sufficiente *de facto* per il superamento dell'esame<sup>20</sup>.

### II.2.2.5. L'Erasmus e la peculiarità del sistema didattico italiano

A questo punto, tenendo presente che temi come quello dei manuali e della didattica a distanza verranno affrontati nel prossimo capitolo, per completare la disamina sui docenti ci si concentrerà ora su un aspetto del tutto particolare della didattica universitaria, capace di dare indicazioni importanti in merito alle peculiarità dei sistemi d'istruzione superiore presi in considerazione, ovvero l'insegnamento rivolto agli studenti Erasmus. Si può evidenziare a riguardo che gran parte dei docenti ha avuto a che fare con questi allievi (82%-80%), esaminandoli principalmente nella propria lingua madre (64%-79%) e talvolta in inglese (26%-7%). Questo primo dato, tutt'altro che irrilevante, potrebbe essere interpretato come il segno di una barriera linguistica molto più consistente nel contesto iberico, cosa suggerita anche dal fatto che qui non vengono forniti materiali in altre lingue, diversamente da quanto avviene in Italia (34%-70%). Se a questo si associa che nel nostro Paese esiste una maggiore tendenza a adattare i programmi di studio alle esigenze dei singoli studenti stranieri (62%-40%) si potrebbe allora concludere che, effettivamente, al di là della questione linguistica, esiste una minore disponibilità ed elasticità dei docenti spagnoli. Tuttavia, queste prime informazioni vanno inserite in un orizzonte più ampio che è quello del funzionamento dei singoli sistemi didattici. Non può essere altrimenti se si osserva che solo il 16% dei professori italiani non ha rilevato alcuna differenza nel metodo di studio tra gli studenti Erasmus e quelli italiani, una percentuale che invece in Spagna si attesta su un significativo 52% con riferimento agli studenti iberici. Entrando più nel dettaglio si scopre che nel primo caso la prepara-

<sup>20</sup> Considerando che quasi la totalità dei professori (92%-91%) ha dichiarato che la propria università predispone questionari anonimi di gradimento da parte degli studenti in merito a ciascun insegnamento tenuto dai docenti, resta aperta la questione, non esattamente marginale, che i docenti possano essere costretti a un abbassamento del loro livello scientifico e delle loro pretese a causa dal timore di ricevere valutazioni troppo severe che potrebbero pregiudicare la loro carriera accademica o comunque creare problemi.

zione degli allievi italiani è stata ritenuta superiore, e parallelamente che esiste da parte degli studenti stranieri una difficoltà fortissima con l'esame orale dettata da problemi linguistici, ma anche da una vera e propria disabitudine rispetto a questa modalità d'esame. Ciò sembra particolarmente valido per i discenti spagnoli, che in più di un caso dimostrano di avere problemi con l'uso del manuale, a riprova del fatto che la totale eliminazione di questo dal contesto universitario non sempre è positiva. D'altro canto, in Spagna le considerazioni non sono così incisive, al netto di qualche differenza osservata sul piano della cultura generale e di difficoltà con le prove scritte riferibili, non a caso, agli studenti italiani, i quali, diversamente da tutti gli altri, sono poco avvezzi a questo tipo di test.

Nel loro insieme, a ben vedere, questi dati non sono affatto incidentali né leggibili nel senso di un maggiore buonismo o di una presunta superiorità di una parte rispetto all'altra, piuttosto sono la spia di una diversità netta del sistema universitario italiano rispetto a quello degli altri Stati europei, almeno per quanto concerne l'insegnamento della storia, e più in generale delle scienze umanistiche. Una discrepanza dettata principalmente dalla forte propensione all'oralità (e conseguentemente ad alcune pratiche didattiche e valutative) che al di fuori del nostro Paese è molto meno marcata, come accade in Spagna, dove gli studenti Erasmus non italiani si confrontano con una didattica tutto sommato simile a quella a cui sono abituati inducendo, pertanto, i docenti spagnoli a non dovere attuare particolari cambiamenti per venire incontro alle loro esigenze.

### *II.2.3. L'apprendimento: metodo di studio, esigenze e criticità*

Attraverso i dati proposti nella tabella 7 si può avere un'idea chiara delle principali caratteristiche del campione di studenti che hanno partecipato ai questionari. Il numero di discenti raggiunto, 650, è tale da restituire un quadro della situazione di una certa rilevanza rispetto ai fini di questo lavoro, anche in considerazione del numero di atenei coinvolti, 38, che pur essendo pari alla metà di quello raggiunto nel caso dei docenti, è comunque abbastanza ampio e include alcuni tra i principali atenei di entrambi i Paesi<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> La distribuzione geografica degli atenei italiani da cui provengono le risposte degli studenti è la seguente: Nord 32%; Centro 25%; Sud e isole 43%; l'86% delle risposte proviene dagli atenei di Trieste, Milano (La Statale), Sassari, Firenze, Napoli (Federico II), Calabria ed Enna. In merito alla Spagna: comunità autonome del Nord 38%; comunidades de Castilla-La Mancha, de Castilla y León, Madrid 22%; Andalucía 12%; comunidad de Aragón, comunidad valenciana,

## II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna

Tabella 7. Profilo degli studenti partecipanti al questionario

	<b>ITALIA</b>	<b>SPAGNA</b>
<b>Numero partecipanti</b>	241	419
<b>Atenei coinvolti</b>	16	22
<b>Sesso</b>	M 47% - F 52,5% - Altro 0,5%	M 62,8% - F 37% - Altro 0,2%
<b>Età</b>	18-25: 86% 26-30: 4,3% 31-35: 0,7% 36-40: 1,2% Oltre i 40: 7,8%	18-25: 65% 26-30: 19% 31-35: 7% 36-40: 2% Oltre i 40: 7%
<b>Corso di Laurea</b>	Storia 55% Lettere classiche/moderne 14% Filologia 10% Archeologia e Beni culturali 8% Scienze formazione primaria 6% Altro 7%	Storia 85% Storia e Storia dell'arte 10,5% Altro 4,5% - - -
<b>Studenti triennali/grado</b>	59% (M 47,5% - F 52% - A 0,5%)	90% (M 62% - F 38%)
<b>Studenti magistrali/máster</b>	41%* (M 53% - F 47%) * incluso qualche studente PhD	10% (M 70% - F 29,8% - A 0,2%)
<b>Media voto</b>	27,78	7,45 (ovvero 27,45)
<b>Modalità d'esame</b>	Orale 94%, Scritto 6%	Orale 1%, Scritto 99%
<b>Problemi con esami di storia</b>	Sì 43%, No 57%	Sì 67%, No 32%
<b>Disinteresse per gli esami di Storia</b>	Sì 26%, No 74%	Sì 51%, No 49%
<b>Frequenza a lezione</b>	Sempre 57%, Spesso 27%	Sempre 70%, Spesso 18%
<b>Lavoro sulle fonti documentarie</b>	Sì 69%, No 31%	Sì 78%, No 22%
<b>Partecipazione ad attività extra-curricolari</b>	Sì 75%, No 25%	Sì 72%, No 28%

e Cataluña 6%; Islas Canarias 22%. L'80% dei riscontri è giunto dalle università di La Laguna, País Vasco, Valladolid, León, Complutense de Madrid, Granada e La Coruña.

La didattica universitaria della storia. Un confronto tra Italia e Spagna

<b>Ha conseguito o conseguirà la laurea triennale in Storia</b>	Si 24%, No 76%	Si 10%, No 90%
<b>Proseguirà o ha proseguito gli studi alla magistrale/<i>máster</i></b>	Si 94%, No 6% (M: Si 97%, No 3%; F: Si 90%, No 10%)	Si 88%, No 12%
<b>Settore di specializzazione scelto dagli studenti di Storia</b>	- Contemporanea 33% Moderna 18% Medievale 28% Romana 6% Greca 2% - - Altro 12%	<i>del Mundo actual</i> 7% Contemporanea 26% Moderna 17% Medievale 15% Romana 8% Greca 3% Preistoria 7% <i>de América</i> 4% Altro 13%
<b>Studenti-lavoratori</b>	Part-time 27%, Full-time 12%, No 61% (M Part-time 19%, Full-time 16%) (F Part-time 34%, Full-time 9%)	Part-time 22%, Full-time 8%, No 70% (non si osservano variazioni di genere significative)
<b>Relazione lavoro con gli studi</b>	Si 29%, No 71%	Si 6%, No 94%

Più che tracciare un profilo medio dello studente tipo di storia, considerando la maggiore eterogeneità dei partecipanti, è più opportuno evidenziare alcuni aspetti, tra i quali *in primis* l'età tra i 18 e i 25 anni, e il fatto che in entrambi i contesti nazionali vi sia una netta prevalenza di allievi di storia, anche se nel nostro Paese la loro presenza si attesta al 55% del campione, il che è un bene perché consente di proporre un quadro più completo dell'apprendimento della disciplina in un contesto nazionale in cui, com'è noto, per la particolare organizzazione della didattica universitaria e del reclutamento degli insegnanti scolastici, alcuni degli esami di storia di base sono presenti in svariati corsi. Tra i dati meritevoli di attenzione vi è anche la prevalenza di studenti della triennale e del *grado* (59%-90%), molto più netta per la Spagna dove gli allievi del *máster* rappresentano solo il 10% del totale e, inoltre, si conta una più netta maggioranza degli uomini. A conclusione di questo quadro introduttivo si può notare che quanto detto in merito al fatto che i questionari esprimono principalmente i pareri degli studenti più volenterosi e preparati è confermato dalle medie voto degli studenti, tutto

sommato abbastanza alte (27,78-27,45). E parimenti, merita un cenno anche il fatto che la maggioranza dei partecipanti si sia dedicata unicamente agli studi (61%-70), anche se non sono affatto pochi coloro i quali contemporaneamente hanno anche lavorato, un aspetto importante sul quale ti tornerà nell'ambito dei risvolti positivi della didattica a distanza.

### II.2.3.1. Il metodo di studio e l'atteggiamento psicologico degli studenti verso il percorso formativo

Questo esame dell'apprendimento universitario della storia ha inizio subito da quello che a pieno titolo deve essere considerato uno degli aspetti fondamentali su cui i questionari hanno consentito di fare luce, vale a dire i principali metodi di studio adottati dagli studenti.

Tabella 8. Principali metodi di studio

<b>Metodo</b>	<b>Italia</b>	<b>Spagna</b>
Sottolineatura	<b>72,57%</b>	<b>54,24%</b>
Riassunto scritto	<b>46,29%</b>	<b>50,51%</b>
Schematizzazione	46,29%	47,12%
Parole/concetti chiave	22,29%	25,42%
Ripetizione a voce (da solo o con una persona)	<b>48,57%</b>	18,98%
Solo lettura	11,43%	19,32%
Sintesi in rete	10,29%	6,78%
Appunti in aula	-	<b>61,69%</b>
Altro	5,71%	4,41%

Osservando la tabella 8 gli elementi di una certa importanza emersi sono molteplici. Innanzitutto, l'operazione della sottolineatura è una spia dell'importanza che la dimensione scritta assume nel contesto iberico, così come in Italia a proposito del posto di primo piano che viene ricoperto dalla manualistica. Altro aspetto fondamentale è da rintracciarsi nel grande successo del riassunto scritto, un'arma a doppio taglio che, consente sì di fissare meglio le informazioni, eppure scade spesso in una svilente semplificazione delle stesse, anticamera di un apprendimento nozionistico e mnemonico. Il riassunto, per quanto attività encomiabile per l'impegno che richiede, è in realtà una strategia di studio scolastica che viene riproposta in ambito universitario, perché frutto di un'esigenza di ridurre la quantità e la complessità delle informazioni, già testimoniata dai pareri dei docenti. Su questa lunghezza d'onda poco incoraggiante deve essere letta an-

che la non esigua quantità di discenti che si basa sulla sola lettura o che fa ricorso all'acquisto di sintesi in rete, circostanze che confermano l'esistenza di una certa superficialità e in questi casi anche di una preoccupante pigrizia. Significative anche, da un lato, la forte tendenza degli studenti italiani alla ripetizione a voce – a conferma dell'importanza dell'oralità –, e dall'altra il massiccio ricorso agli appunti in aula, la principale strategia didattica del contesto iberico, che ribadisce così la rilevanza attribuita ivi alla dimensione scritta e al ruolo del docente e delle sue lezioni, ulteriormente controprovata anche da una frequenza che risulta mediamente più alta e assidua.

Il quadro emerso è pienamente in linea con quelli che finora sono stati identificati come i caratteri originali dei due diversi sistemi didattici esaminati, e mette in luce come, nonostante i metodi di studi siano sostanzialmente differenti, sussistano però le medesime difficoltà già rilevate dai docenti. Nel complesso, la situazione generale, nonostante la presenza di alcuni campanelli d'allarme, non sembra essere troppo negativa. Lo si può evincere da ulteriori dati ricavati in relazione alla metodologia di studio e all'atteggiamento psicologico con cui i discenti impostano il loro percorso di studi. Per esempio, almeno per quanto riguarda l'Italia, da una domanda diretta incentrata sul lavoro svolto in termini di ore di studio per la preparazione di esami di 3, 5-8, 9-12, e oltre 12 CFU, sono giunte risposte piuttosto incoraggianti (i cui dettagli sono visibili in nota). Si può notare come i discenti non sottovalutino affatto gli esami e siano invece capaci di produrre uno sforzo teoricamente più che sufficiente – considerando che ad ogni CFU dovrebbero corrispondere 25 ore di lavoro, incluse quelle in aula – e di adattarsi al peso del singolo esame da sostenere<sup>22</sup>. Sfortunatamente, a causa di una non perfetta comprensione della stessa domanda da parte di molti studenti spagnoli, i dati nel loro caso non sono affatto attendibili. Tuttavia, si potrebbe considerare questa circostanza come un elemento positivo poiché il fraintendimento del

<sup>22</sup> La domanda prevedeva che gli studenti quantificassero i giorni che mediamente impiegano per la preparazione di esami di 3, 5-8, 9-12 e oltre 12 CFU, tenendo conto che un giorno di studio corrisponde all'incirca a 6-8 ore di lavoro. Di conseguenza, calcolando teoricamente 25 ore per ciascun credito, le ore minime da coprire per ciascuna delle fasce di CFU indicate sono rispettivamente di 75, 125-200, 225-300, e dalle 325 ore a salire. Le risposte degli studenti italiani sono sostanzialmente in linea con queste indicazioni – a maggior ragione se si considera che nel computo non sono comprese le ore in aula – e sono le seguenti: tra le 57 e le 76 ore su 75 (ovvero 9,58 giorni per esami da 3 CFU); 96-124 ore su 125-200 (15,5 giorni per esami da 5-8 CFU); 214-285 ore su 225-300 (quasi 36 giorni per esami da 9-12 CFU); 273-364 ore su 325 e oltre (45,5 giorni per esami da oltre 12 CFU).

quesito potrebbe essere nato dal fatto che, per la natura stessa del lavoro imposto dalla *evaluación continua*, essi svolgono un lavoro non confinato al solo esame finale, ma molto più continuo, in linea teorica proporzionato al superamento delle diverse prove d'esame, e in ogni caso più difficilmente quantificabile rispetto a quanto avviene in Italia.

Nel complesso, anche i quesiti incentrati sull'attitudine per gli studi storici mostrano che gli allievi di storia sono fortemente motivati da un'innata passione per questa disciplina e da un approccio verso il percorso formativo che può giudicarsi più che positivamente. Lo prova, per esempio, il fatto che la maggiore parte dei discenti non si preoccupa particolarmente che un insegnamento sia caratterizzato dalla facilità dei contenuti (80%-71%), e non dissimilmente che la scelta di un esame opzionale non è condotta sulla base di una sua presunta semplicità, ma di una forte coincidenza con quelli che sono i propri interessi formativi (94%-82%). Affermazioni che, allargando lo sguardo a un orizzonte più ampio, sono pienamente coerenti anche con le motivazioni più profonde che spingono a intraprendere un percorso di laurea, e che sostanzialmente sono rappresentate dalla soddisfazione di un'esigenza culturale (71%-64%), alla quale, più pragmaticamente, si affianca l'impiego del titolo per l'accesso al mondo lavorativo (64%-70%). Interessante anche quanto rilevato sia sull'atteggiamento adottato dagli allievi nei confronti dell'intero percorso di formazione, sia sul livello di impegno profuso per il suo completamento, a maggior ragione considerando che le risposte denotano una certa sincerità. Tenendo presente che i principali approcci formativi sono sostanzialmente tre – vale a dire l'*approccio profondo*, caratterizzato da un'attenzione esclusiva per la qualità della formazione a prescindere dal tempo impiegato; l'*approccio realizzativo-strategico*, che si preoccupa dell'ottenimento del massimo dei voti; e quello *superficiale*, che privilegia il completamento degli studi nel minore tempo possibile<sup>23</sup> –, si può osservare come, per fortuna, gli studenti siano sostanzialmente rispettosi di questa gerarchia preferendo alla velocità la qualità e il tentativo di costruire una formazione che sia quanto più vicina all'eccellenza, anche se all'incirca un terzo ha confessato di avere un atteggiamento superficiale<sup>24</sup>. Questo dato potrebbe essere particolarmente rilevante per l'ambito

<sup>23</sup> F. Navaridas Nalda, *Estrategias didácticas*, cit., pp. 35-35; K. Bain, *¿Qué es la buena enseñanza?*, in «Revista de Educación», 4, a. 3, 2012, pp. 63-74: 66.

<sup>24</sup> Si forniscono nel dettaglio le risposte inerenti questa domanda, ricordando che gli allievi potevano al massimo scegliere due opzioni: 1. Approccio profondo (57%-60%); 2. Approccio realizzativo-strategico (38%-43%); 3. Approccio superficiale (36%-29%).

spagnolo, soprattutto se abbinato a quelli sull'impegno, che mostrano come sia esigua la fetta di studenti che si è impegnata al massimo durante il percorso di studi (49%-20%) e ben più ampia quella di coloro che non sempre sono riusciti a esprimersi al meglio delle loro possibilità (44%-55%) oppure sono consapevoli che avrebbero potuto dare molto di più (7%-25%). Certo, questa tipologia di informazioni è ricavata da risposte a domande che sono fortemente condizionate da fattori psicologici di vario tipo, e non c'è dubbio che, pertanto, vadano lette con molta cautela. Tuttavia, si può dire che esse, in associazione con altri risultati che si vedranno a breve, sembrano delineare il profilo di uno studente spagnolo che rispetto al suo omologo italiano è maggiormente insoddisfatto, scettico e critico nei confronti della propria preparazione e del tipo di formazione ricevuta. Da questo punto di vista diviene essenziale l'esame delle principali difficoltà di apprendimento riscontrate.

#### II.2.3.2. Le principali criticità nell'apprendimento della storia

Una prima constatazione preliminare ma rilevante, osservabile nella tabella 7 proposta in precedenza, è che per quanto il campione spagnolo sia formato per la grande maggioranza da studenti di storia, in più di una circostanza c'è un vero e proprio disinteresse nei confronti degli insegnamenti storici (26%-51%). Parimenti gli allievi iberici sono occorsi più frequentemente in problemi con questi esami (43%-67%), soprattutto a causa di un'esorbitante densità dei contenuti da studiare e di pretese eccessive da parte dei professori. Una possibile spiegazione a questi dati potrebbe essere rintracciata entrando nel dettaglio dei commenti rilasciati, i quali oltre a evidenziare che in tutti e due i contesti nazionali esiste una concreta difficoltà a confrontarsi con la storia antica, hanno aggiunto che in Spagna la preistoria è un insegnamento assai ostico. Un problema che, com'è noto, non esiste per gli italiani. In generale, è importante rilevare come vi sia una discrepanza tra le principali criticità indicate dai docenti e quelle che gli studenti sono stati capaci di individuare. A parte rari casi, tra i commenti di questi ultimi non vi sono osservazioni analitiche sul proprio metodo di studio, o sull'incapacità di ragionare criticamente e di articolare il proprio pensiero in modo linguisticamente corretto e con un'esposizione adeguata al contesto universitario.

## II. La didattica universitaria della storia tra Italia e Spagna

Tabella 9. Principali difficoltà di apprendimento riscontrate dagli studenti<sup>25</sup>

<b>Criticità</b>	<b>Italia</b>	<b>Spagna</b>
Memorizzazione di date ed eventi	36%	35%
Eccessiva densità concettuale e dei contenuti	25%	25%
Studio della storiografia e delle fonti	9%	5%
Studio del manuale	16%	-
Poca chiarezza espositiva dei docenti	4%	38%
Altro (Difficoltà legate a casi e circostanze molto specifiche non rilevanti)	15%	2%

Anzi, se si tralascia la forte polemica degli studenti spagnoli verso la poca chiarezza dei docenti (4%-38%), si può rilevare, osservando la tabella 9, come l'unico punto di contatto con le analisi fornite in merito da quest'ultimi consiste nella dominante preoccupazione della memorizzazione di date ed eventi (36%-35%), in pratica il più serio dei problemi per uno studente universitario di storia, a dimostrazione di una concezione distorta assai diffusa. Subito dopo segue l'eccessiva densità concettuale e contenutistica degli insegnamenti (25%-25%), aspetto evidentemente collegato anch'esso alla difficoltà di dovere imparare grandi quantità di dati a memoria. E, infine, fa capolino, seppure minimamente, una difficoltà ben più comprensibile e soprattutto adeguata al contesto universitario, concernente il rapporto con lo studio della storiografia e delle fonti (9%-5%), a cui bisogna aggiungere in Italia le critiche verso il manuale (16%), ritenuto a seconda dei casi troppo ampio o sintetico.

Anche gli studenti hanno ben chiara l'origine di queste lacune che rintracciano sostanzialmente nella scarsa qualità della formazione scolastica, rispetto alla quale la maggioranza si dichiara non soddisfatta (54%-55%) e individua nei docenti avuti nel corso degli anni i principali responsabili di questa situazione. D'altro canto, è importante segnalare che nei molti casi in cui gli studenti si dicono paghi della propria preparazione scolastica ne attribuiscono il merito ugualmente agli insegnanti, a dimostrazione di quanto una corretta formazione di questi ultimi sia essenziale. Tra le altre cause più frequenti di questa insoddi-

<sup>25</sup> La domanda è stata impostata a risposta aperta per consentire agli studenti di entrambi i Paesi la massima libertà di espressione. Spesso nelle risposte fornite confluivano due o più tra le voci con cui si è deciso di evidenziare le principali problematiche emerse; per questo motivo la somma delle opzioni supera il 100%. Evidentemente, l'assenza di un dato concernente le difficoltà dello studio connesse al manuale in Spagna è dovuta allo scarsissimo utilizzo dello stesso nel relativo contesto accademico.

sfazione abbondano i riferimenti a un monte di ore troppo esiguo e a una materia che risulta nozionistica ed eccessivamente basata su uno studio mnemonico; e del resto, non può essere casuale che coloro che hanno avuto esperienze positive le colleghino a un insegnamento critico aperto alla analisi documentaria e storiografica. Ulteriormente, il quadro emerso finora non è per nulla attenuato dal fatto che la maggioranza dei discenti che esprime insoddisfazione per la propria preparazione storica proviene, per quanto riguarda l'Italia, dai licei classici (33%) e scientifici (24%), e per quanto riguarda la Spagna – con un dato ancora più grave – dal *bachillerato* in *Humanidades y Ciencias Sociales* (ben l'82%), cioè proprio da quegli indirizzi scolastici che almeno teoricamente dovrebbero offrire una formazione ampia e solida, anche dal punto di vista del metodo critico.

#### II.2.3.3. Il giudizio degli studenti su sé stessi e sull'offerta formativa

Viene da chiedersi a questo punto qual è il parere degli studenti sulla formazione ricevuta all'università. È un aspetto su cui si è cercato di indagare a fondo e che ha rivelato come i laureandi in storia reputino essenziale il contatto coi documenti e l'apprendimento della metodologia di ricerca, ed è perciò tanto più grave il fatto che ben oltre il 31% in Italia e il 22% in Spagna non abbiano avuto l'occasione di lavorare su una fonte scritta, né su altre tipologie di documenti come immagini, film, etc. Si spiega allora perché accanto a un generale gradimento della formazione ricevuta in merito al lavoro sulle fonti, vi sia comunque una parte che l'ha reputata lacunosa (18%-26%) o, più gravemente, nient'affatto adeguata (3%-9%). Queste piccole tracce di insoddisfazione sono in realtà la spia di un problema più grande che riguarda la formazione accademica a tutto tondo e che vede una diversità di situazioni a tratti anche molto marcata tra Italia e Spagna. Procedendo ancora dal particolare al generale, dopo le fonti, si può considerare il livello di soddisfazione espresso sulla preparazione maturata ai fini dello svolgimento della tesi triennale e del *trabajo de fin de grado*: se la maggioranza è soddisfatta (51%-46%), sono numerosi i soddisfatti solo parzialmente (30%-39%) o per nulla (19%-16%), e ciò è tanto più negativo in Spagna se si considera che essi dispongono di un anno in più<sup>26</sup>. Nel caso della tesi magistrale e

<sup>26</sup> È interessante notare a questo proposito una leggera differenziazione delle risposte in base al genere nel caso spagnolo, con le studentesse che si rivelano più incerte sul livello della loro preparazione rispetto ai loro colleghi. Nel dettaglio, donne: soddisfazione piena 40%, parziale 47%, nulla 12%; uomini: 49%-34%-17%.

del *trabajo de fin de máster*, la situazione addirittura peggiora con una diminuzione di coloro che hanno espresso totale apprezzamento (46%-30%) e un aumento consistente, particolarmente in ambito iberico, della percentuale dei soddisfatti in parte (30%-41%) o nient'affatto (20%-29%).

Questa tendenza non resta confinata solo al lavoro concernente la tesi, ma, come accennato, ha un'incidenza ben più profonda nelle opinioni espresse a proposito della relazione tra formazione e mondo del lavoro. Se in Italia la maggioranza (64%) ritiene che il percorso di studi fornisca quelle conoscenze e competenze necessarie al futuro inserimento professionale, poco più di un terzo, non certo una quota irrilevante, si esprime diversamente. Tuttavia, va decisamente meglio che in Spagna, dove la percentuale quasi si capovolge con ben il 60% degli studenti che giudica negativamente il percorso di laurea. Sono dati abbastanza preoccupanti che evidenziano come sia necessario cambiare più di qualcosa. Sotto questo profilo, nei commenti degli allievi si rintracciano molti dei problemi già rilevati e una significativa comunanza di idee con i docenti. La principale problematica è costituita da una preparazione che per lunghi tratti è sostanzialmente teorica perché poco incentrata sugli aspetti metodologici, documentari e pratici della disciplina, e perché priva di tirocini negli enti culturali di riferimento per uno studioso di storia, in altre parole di vere esperienze professionalizzanti. Inoltre, se si ragiona sulle risposte riguardanti il lavoro che i laureati in storia intendono svolgere si scopre che essi sono ben consapevoli che questo consisterà principalmente nell'insegnamento scolastico (47%-40%), al quale si aggiunge la ricerca (40%-39%) o un incarico in biblioteche, archivi, enti culturali o case editrici (13%-21%). Questo dato è particolarmente importante perché, se relazionato all'insoddisfazione sul rapporto tra università e inserimento professionale, spiega perfettamente le ragioni per cui gli studenti, soprattutto triennali e del *grado*, si lamentano dell'assenza di esami di didattica della storia e anche di esami psico-pedagogici che spieghino quali sono i criteri, gli obiettivi e le strategie per un insegnamento efficace.

Se si considera che, per quanto importante, anche l'apposito *máster* pensato per questo scopo non basta a risolvere nell'arco di un solo anno problemi endemici della didattica della storia, si può affermare che quanto analizzato finora consente di cogliere un'enorme contraddizione del sistema universitario di entrambi i Paesi, i quali, nonostante la consapevolezza di occuparsi nella quasi totalità dei casi della formazione dei futuri docenti di storia, non riescono a fornire loro un'adeguata preparazione a riguardo. Quanto affermato trova un ulteriore riscontro nel fatto che la maggioranza dei professori, pur avendo partecipato a iniziative concernenti

la didattica della storia (74%-91%), finisca poi per ritenere, in percentuali significativamente simili (67%-62%), che non sia opportuno l'inserimento nel percorso formativo di insegnamenti incentrati sulla didattica della storia; in Italia perché questi andrebbero a discapito degli esami classici e in Spagna perché esiste già un apposito percorso magistrale. La lettura di questo dato è duplice. Lo si può considerare del tutto scontato tenendo conto della diffusa esistenza di una certa concezione tradizionalista e sotterraneamente gentiliana dell'insegnamento, che induce gli storici a snobbare o marginalizzare la didattica. Lo si può ritenere anche del tutto sorprendente considerando che, pur essendo emersa ormai da anni la problematica della formazione dei futuri docenti di storia, sono in tanti a continuare a ignorare il problema – particolarmente in Italia –, per di più con totale disinteresse verso un'esigenza comune e giustamente espressa dagli studenti<sup>27</sup>.

#### II.2.3.4. Sul rapporto tra studenti e docenti

Alla luce di quanto rilevato non devono destare sorpresa lo scetticismo e la negatività che a tratti si colgono negli allievi, emersi anche in considerazione del fatto che i bisogni formativi rivendicati sono spesso disattesi dai docenti, pur giudicati come proprie guide, come si evince dal fatto che ai fini di una piena comprensione degli argomenti d'esame gli studenti attribuiscono un'importanza alta (57%-72%) o media (37%-21%) alla capacità che gli insegnanti hanno di semplificare i contenuti. In altre parole, questo conferma, da un lato, quanto i discenti abbiano effettivamente bisogno di quell'abbassamento scientifico a cui solitamente i docenti ricorrono, dall'altro che una corretta trasposizione didattica è essenziale ai fini di una didattica di qualità. Altrettanto importante è che in aula si riesca a creare un clima proficuo dal punto di vista didattico e relazionale, cosa che avviene nella maggioranza dei casi (94%-77%), anche se, nuovamente, con un significativo calo nel contesto iberico, ennesimo segnale non troppo incoraggiante ancor più alla luce del contatto più stretto che la *evaluación continua* impone tra insegnante e discente. Del bisogno di un maggiore scambio con i docenti si fa portavoce anche la constatazione che l'interazione degli allievi con loro al di fuori degli orari delle lezioni è nella maggiore parte dei casi occasionale

<sup>27</sup> È bene ribadire che questo discorso non riguarda *tutti* i docenti di storia come si deduce dalle percentuali segnalate, ma anche dal fatto che i commenti di coloro che, al contrario, sarebbe favorevoli a inserire insegnamenti di didattica della storia nel percorso di studi evidenziano come di fronte a una platea che per la stragrande maggioranza costituirà la futura classe dei docenti scolastici sia quasi un obbligo morale cercare di insegnare loro come si insegna la storia.

o molto rara (44%-48%; 32%-20%). In linea di massima non c'è da dubitare che tutti i docenti siano disponibili e rispettino un impegno di fondamentale importanza come quello del ricevimento, tuttavia, pur constatando che molti possono essere i motivi psicologici – timore reverenziale, imbarazzo, pigrizia – al punto che gli studenti stessi tendono a non interagire coi docenti, è importante che quest'ultimi si sforzino di invogliarli a invertire questa dannosa tendenza.

### II.3. *Principali criticità didattiche e spunti di riflessione*

Grazie ai contributi di alcuni tra i maggiori esperti di psicologia cognitiva e di didattica in generale, si proverà adesso a riannodare le fila di quanto è stato finora riportato compiendo uno sforzo di sintesi ancora più forte al fine di evidenziare meglio le caratteristiche dei due sistemi universitari. Essi, pur presentando differenze, a tratti anche assai marcate, sono in realtà caratterizzati dalla presenza di problemi simili; un fatto che evidentemente consente una riflessione più ampia, aperta anche ad alcuni possibili soluzioni che potrebbero trovare applicazione in entrambi i contesti nazionali ai fini di una didattica più incisiva e maggiormente rispettosa delle esigenze formative e della relativa richiesta di cambiamento proveniente dagli studenti, ma anche dai docenti.

#### II.3.1. *Due sistemi d'istruzione differenti*

Una prima lampante diversità tra il sistema universitario italiano e quello spagnolo è indubbiamente la diversa organizzazione dei percorsi di studi, che, al di là della differente strutturazione del quinquennio accademico nei cicli del 3+2 e del 4+1, è da rintracciarsi nel peso assolutamente disuguale che viene attribuito alla frequenza dei corsi. Del resto, in Italia si può ottenere la laurea in storia senza seguire nemmeno una lezione. In Spagna questo è praticamente impossibile per effetto di una *evaluación continua* che induce a una più assidua partecipazione, anche nell'ottica del fondamentale lavoro di gruppo, e in ragione di un sistema d'insegnamento che attribuisce molte più responsabilità ai docenti, i quali assurgono più che in Italia a un ruolo di primo piano. A ben vedere, partendo da questo presupposto, si può constatare come, se si considerano anche le metodologie adottate, le differenze fra i due paesi si amplino a tal punto da delineare due scenari in un certo senso completamente contrapposti.

Da un lato vi è un contesto accademico in cui non tutti i discenti seguono le lezioni, e, in ogni caso, tendono a studiare solo in prossimità dell'esame orale

finale senza svolgere alcuna prova intermedia e utilizzando massicciamente il manuale. Dall'altro, allievi che seguono e studiano allo stesso tempo svolgendo lavori di gruppo e basandosi principalmente sugli appunti, e che sono valutati sulla base del superamento di prove intermedie scritte di vario genere alle quali segue l'esame finale. Anche se teoricamente la maggiore assiduità e il mancato confinamento dello studio al momento dell'esame rappresentano dei punti indiscutibilmente a favore del sistema iberico, nella realtà dei fatti, per i non pochi difetti che entrambi presentano, è difficile dire quale dei due sia il migliore. Del resto, non è questo lo scopo di questa comparazione e resta fermo che ognuno dovrebbe trarre alcuni degli elementi peculiari dell'altro per potersi migliorare. Inoltre, queste differenze non vanno assolutizzate dal momento che esse possono essere accentuate, ma anche molto attenuate a seconda di molteplici circostanze di vario genere. Cionondimeno, resta fondamentale osservare che tali sistemi d'istruzione sono in realtà l'espressione di due modi diversi di concepire lo studio della storia. Quello italiano frutto di un forte ancoraggio a un'insigne tradizione di studi che privilegia la trasmissione orale dei contenuti alla costruzione delle competenze e favorisce una preparazione in linea di massima più teorica che pratica; quello spagnolo, che, invece, essendo più vicino al sistema anglosassone, o comunque dei restanti Paesi europei, è centrato sulla dimensione scritta, la quale incentiva un approccio senz'altro più pratico e laboratoriale, anche se non sempre in modo quantitativamente e qualitativamente migliore rispetto all'Italia.

Questo discorso apre a una considerazione particolarmente importante, vale a dire la certezza che il sistema universitario italiano – con stretto riferimento alla storia, ma verosimilmente anche a diverse scienze del ramo umanistico – è nei fatti un vero e proprio *unicum* nel panorama europeo e internazionale per effetto del peso relevantissimo che assume l'oralità a discapito della scrittura. A supporto di questa evidenza concorrono diversi elementi. In primo luogo, la diversità di preparazione riscontrata dai docenti tra studenti italiani e stranieri, a cui si associa lo scarso bisogno di un adattamento dei programmi di studio e dei materiali dei professori iberici per gli studenti Erasmus, che, ad eccezione degli italiani, ritrovano in Spagna una didattica monografica, laboratoriale, contraddistinta da un forte spirito partecipativo e pertanto familiare. In secondo luogo, ritornano finalmente utili le osservazioni fornite dai pochi studenti Erasmus in Italia che sono stati raggiunti dai questionari, i quali mostravano grande perplessità nei confronti dell'esame orale e soprattutto di buona parte delle lezioni frontali, che sono state spesso percepite come vere e proprie conferenze in cui vi era poco spazio per il dibattito.

Nel complesso, si sbaglierebbe però a connotare questa particolarità italiana in senso esclusivamente negativo perché, pur essendo evidente la resistenza di un modello didattico trasmissivo tradizionale, cionondimeno c'è da registrare che gli studenti italiani sembrano poter vantare spesso una conoscenza più ampia e solida, oltre che delle lingue classiche, anche di quei contenuti essenziali di primo ordine, che, al contrario, scarseggiano negli studenti stranieri a causa del mancato utilizzo del manuale<sup>28</sup>. Un'ulteriore fondamentale caratteristica del sistema italiano è rappresentata dall'importante ruolo svolto dalla manualistica, alla quale, proprio per questa ragione, sarà riservata gran parte del prossimo capitolo.

### *II.3.2. Tra persistenza e cambiamento. Modalità d'insegnamento a confronto*

Giunti a questo punto, è il caso di concentrarsi più analiticamente su un'altra delle principali differenze emerse, concernente la metodologia. A questo proposito merita maggiore attenzione la questione più volte sollevata dell'insegnamento tradizionale; che è giunto il momento di definire una volta e per tutte. In contrapposizione rispetto allo stile d'insegnamento *democratico*, che trova nella collaborazione e nella continua interazione con lo studente i suoi punti di forza, la didattica tradizionale si collega a uno stile d'insegnamento *direttivo*, così detto perché condotto da un docente che tende a relazionarsi poco o per nulla con il suo uditorio portando avanti pedissequamente il suo programma<sup>29</sup>. Si tratta perciò di un tipo di didattica che, essendo centrata essenzialmente sull'esposizione di un discorso dai toni enciclopedici che lascia poco spazio al confronto, pone il discente in una posizione passiva che presto lo annoia, o peggio ancora lo demotiva; cioè fallisce negli obiettivi primari di creare un dialogo e di porre le basi per un apprendimento che, anche attraverso la variazione delle metodologie, possa esprimersi in prodotti complessi frutto di un concreto sforzo di riflessione<sup>30</sup>. Questa tipologia d'insegnamento è propria del contesto scolastico, ma in

<sup>28</sup> È un aspetto questo particolarmente sottolineato anche dai commenti dei docenti italiani. In merito si veda anche G. Sabbatucci, *La storia: una disciplina complessa*, in «Contemporanea», 3, vol. 13, 2010 (luglio), pp. 552-554.

<sup>29</sup> F. Navaridas Nalda, *Estrategias didácticas*, cit., p. 147.

<sup>30</sup> D. Quinquer, *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*, in «Íber», 40 (2004), pp. 7-22; N. Martínez Valcárcel - X.M. Souto González - J. Belrán Llavador, *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*, in «Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación», 5, 2006, pp. 55-71.

realtà si è visto che la sua presenza è massiccia anche all'università, dove tracce di questa concezione si riscontrano in alcune risposte, francamente inaspettate, che si è ricevuto a proposito delle tecniche adottate per catturare l'interesse degli studenti o a proposito dell'attenzione verso la didattica della storia<sup>31</sup>. Questo tipo di affermazioni spiega perfettamente in che cosa consiste l'insegnamento tradizionale, il quale, come si sarà intuito, trova nella lezione frontale la sua principale forma di espressione.

Con questo non si intende certo affermare che la lezione frontale sia da intendersi negativamente e costituisca pertanto una strategia da eliminare, anzi essa è imprescindibile in classi affollate come quelle universitarie; piuttosto, si vuole evidenziare il bisogno di affiancare ad essa modalità didattiche più adatte a un apprendimento funzionale al saper fare. Affinché riesca in questo intento, al di là di una buona e coinvolgente *ars oratoria* del docente, c'è assoluto bisogno che, in primo luogo, la lezione non sia intesa da questi come una performance personale volta a mostrare un sapere enciclopedico, ma sia impiegata come strategia utile a instaurare un vero dialogo con gli studenti che li faccia sentire attivi e partecipi. Ciò è possibile per effetto della creazione di piccoli gruppi di discussione o di coppie di studenti che discutano di quanto si è detto in alcuni momenti della lezione, e grazie al rispetto di alcune regole di base come la prevenzione dei cali d'attenzione tramite discorsi non più lunghi di venti minuti, il proponimento di una piccola sintesi alla fine della lezione e l'impiego durante il corso di materiali e strumenti, anche digitali, utili a tenere alta l'attenzione<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> In merito alla didattica della storia le affermazioni a cui si fa riferimento sono le seguenti: «L'inserimento di esami di questo tipo mi parrebbe una concessione a una delle tante mode del momento»; oppure: «Nella nostra disciplina l'esperienza "sul campo" fornisce strumenti più che adeguati»; e ancora: «La didattica non può venire insegnata: può solo venire imparata; la storia si impara per apprendistato». A proposito dei modi in cui stimolare l'interesse degli studenti così si è espresso un docente spagnolo: «Son adultos. Mi labor no es ser animador».

<sup>32</sup> J. Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2005, pp. 132-144; K. Bain, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007, pp. 122-124. Certo queste strategie non sono semplici da attuare in aule molto numerose, e certamente non si sta suggerendo utopicamente di trasformare le lezioni frontali in seminari, ma solo che alcune di queste strategie – come la variazione dei temi, l'organizzazione dei gruppetti di lavoro, il supporto digitale – essendo di facile e rapida applicazione possono effettivamente contribuire a migliorare notevolmente le lezioni. Ciononostante, l'osservazione sistematica della pratica didattica ha dato modo di constatare che la maggioranza dei docenti non fa affatto ricorso a questi accorgimenti, ma segue uno schema ben preciso che a un discorso molto lungo, ben oltre un'ora, aggiunge alcune *slides*, riferimenti a fonti ed eventualmente qual-

Non vi sono molti dubbi sul fatto che da sola la lezione frontale non possa sopperire al bisogno di una didattica complessa e orientata verso lo sviluppo del ragionamento storico negli studenti. A questo scopo è fondamentale che i docenti si dimostrino in grado di variare le strategie d'insegnamento da adottare anche in situazioni in cui ciò è particolarmente complesso<sup>33</sup>. Inoltre, è importante che l'insegnante durante la sua attività si preoccupi di rendere chiari tutti quei piccoli passaggi cognitivi che consentono di articolare un ragionamento storico complesso, i quali pur sembrando scontati non lo sono affatto per gli studenti, che da essi possono imparare moltissimo; così facendo il docente può mirare egli stesso a diventare un modello virtuoso del ragionamento storico spingendo i suoi allievi verso un apprendimento critico fortemente incentrato sul ricorso alle fonti e attento al contributo della precedente storiografia<sup>34</sup>. Evidentemente tale modo di intendere la didattica comporta un'eguale attenzione verso la trasmissione dei contenuti e lo sviluppo di competenze che ne consentano l'impiego in contesti che possono anche non essere strettamente legati alla storia stessa, vale a dire che un insegnamento connotato in questi termini consente lo sviluppo di un ragionamento storico, che, come si è visto, è utile in realtà anche nella vita di tutti i giorni in relazione alla comprensione della società attuale. Si è, pertanto, di fronte a un modo di intendere l'insegnamento ben lontano dal modello tradizionale, ma ancora non abbastanza diffuso.

In questo senso, se si considerando elementi come la maggiore attenzione rivolta alla trasmissione dei contenuti, la scarsa influenza della tradizione di studi in didattica della storia, e i caratteri originali dei due sistemi d'istruzione, si può sostanzialmente affermare che, pur registrandosi anche in Spagna non pochi casi, è in Italia che si coglie la persistenza di una modalità d'insegnamento più tradizionale e dove ancora si fatica a prendere in considerazione alcuni strumenti e metodologie estranei alle sue pratiche. Da questo punto di vista anche la mag-

che domanda finale. I più accorti pur non impiegando le strategie citate si concentrano anche sulla decostruzione di alcuni miti storiografici, problematizzano il discorso della periodizzazione e della terminologia impiegata, lasciando spazio anche alla lettura di fonti, alla cartografia e talvolta anche a brevi percorsi storiografici che mostrano gli insegnamenti di storici o scuole che si sono concentrati sui temi oggetto della lezione o del corso.

<sup>33</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., p. 65.

<sup>34</sup> D. Pace, *The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning*, in «The American Historical Review», 4, vol. 109, 2004 (October), pp. 1171-1192: 1179-1180.

giore familiarità dei docenti spagnoli con l'impiego del supporto digitale – forse anche per effetto di un'istituzione particolarmente importante come l'UNED, oltre che per influsso delle più recenti ricerche in didattica sulle TIC – potrebbe essere l'indice di una loro maggiore sollecitudine verso l'innovazione, anche se va anticipato che, come si vedrà, da questo punto di vista l'ampia diffusione della didattica a distanza in seguito all'emergenza pandemica potrebbe avere fatto segnare una positiva inversione di tendenza nell'ambito accademico italiano.

### *II.3.3. La valutazione e i suoi problemi*

Evidentemente queste differenze di metodo, che sono anche di sistema e in una certa misura anche di concezione dell'insegnamento e del lavoro da svolgersi in aula, trovano un'ulteriore importante conferma nell'ambito della valutazione.

Prima di entrare nel dettaglio delle caratteristiche di ciascun Paese, va tenuto presente più in generale che la valutazione può essere di due tipi, *sommativa* o *formativa*. La prima si connota per il suo scopo qualificativo perché è sostanzialmente finalizzata a misurare quanto lo studente ha appreso, cosa che chiaramente non ne incontra il favore; la seconda, invece, si nutre di criteri docimologici differenti perché intende incentivare ulteriormente l'apprendimento attraverso l'espressione di un giudizio che evidenzia punti di forza e di debolezza dell'allievo allo scopo di sostenerne la crescita, motivo per cui non necessariamente si esprime nella forma di un voto numerico<sup>35</sup>. Avendo scopi diversi, in teoria nessuna delle due tipologie di valutazione dovrebbe essere considerata superiore all'altra, giacché a seconda delle particolari circostanze si può fare riferimento o all'una o all'altra. Eppure, non si può fare a meno di notare che, sul piano formativo, la seconda, coincidente con quella presente in Spagna, pur presentando maggiori rischi nei termini di una sua buona riuscita durante tutto un corso d'insegnamento, offre diversi elementi in grado di contribuire alla crescita dello studente.

L'*evaluación continua* consente, da una parte, ai docenti di valutare più oggettivamente i propri studenti e di comprenderne i bisogni formativi anche nel rispetto delle loro singole esigenze, dall'altra, ai discenti di capire meglio il metro di giudizio dell'insegnante, di assimilare i contenuti più gradualmente e parimenti di divenire più coscienti del proprio processo di apprendimento<sup>36</sup>. Certo,

<sup>35</sup> J. Biggs, *Calidad del aprendizaje*, cit., pp. 178-179.

<sup>36</sup> A. Delgado - M.R. Oliver, *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, in «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)», 1, Vol. 3, 2006, UOC, pp. 1-13: 2-3.

come si accennava poc'anzi, tutto questo non significa che essa non sia priva di pericoli, come bene evidenziano le acute parole di uno dei docenti spagnoli intervistati, il quale mette in guardia dal considerare l'*evaluación continua* come la medicina di tutti i mali. Egli ha evidenziato come nella pratica didattica essa si trasformi piuttosto in una *evaluación sumativa fraccionada*, vale a dire in una valutazione non formativa, bensì sommativa che si ottiene per effetto della somma di molteplici prove, che, svolte ogni due o tre settimane senza alcuna forma di individualizzazione (un aspetto questo su cui molti insegnanti iberici hanno insistito) finiscono semplicemente per stressare gli studenti senza determinare un apprendimento significativo<sup>37</sup>. Quando questo accade – evidentemente nei casi di una platea numerosa oppure quando un docente è titolare di troppi insegnamenti, o ancora non vi è un coordinamento con i colleghi – oltre alla semplificazione delle prove, l'effetto più grave che viene a prodursi è lo spostamento del focus degli studenti, non più spinti a interessarsi alla qualità del loro apprendimento, ma alla mera ed eppure funzionale memorizzazione dei contenuti per il superamento delle tante prove.

Ecco perciò che, pur partendo da ottime promesse, si finisce per avere una situazione potenzialmente più negativa di quella che si verifica in Italia, dove, com'è noto, la valutazione è per forza di cose di tipo sommativa, non fosse altro perché al di là della rarità delle prove intercorso, qui incidono fortemente sia il gran numero di studenti non frequentanti sia, e ancora più gravemente, la netta separazione, anche di molti mesi, tra la partecipazione alle lezioni e il periodo di studio dedicato all'esame oggetto del corso<sup>38</sup>. Questo stato di cose è forse uno dei più gravi ostacoli a una didattica di qualità nella misura in cui, come è stato notato, non si è ancora posta una soluzione al paradosso che, per quanto molti insegnamenti richiedano un periodo di apprendimento piuttosto lungo, alla fine il momento della valutazione si riduce a un breve lasso di tempo. Ciò si verifica

<sup>37</sup> Riportiamo di seguito e in forma anonima le parole del docente intervistato: «La evaluación continua se ha implementado de manera masiva en la universidad incluso en asignaturas con unos elevados índices de matriculación. En ese momento la evaluación continua deja de tener sentido y sería mejor hablar simplemente de una evaluación sumativa fraccionada, en la que lo único que puede hacer el docente es fraccionar la calificación final haciendo pruebas a lo largo del curso. En este sentido, al final la evaluación continua no permite desarrollar todos los beneficios inherentes a su puesta en práctica».

<sup>38</sup> F. Ciampolini, *La didattica breve: insegnare e studiare in meno tempo per una formazione a qualità totale*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 78.

tanto in Italia, quanto in Spagna, in quest'ultimo caso quando l'*evaluación continua* non è condotta correttamente, e cioè quando per effetto di una massificazione dell'ambito universitario il docente tende a ridurre il numero di prove e/o ad accentuare la rilevanza dell'esame finale a discapito di tutto ciò che accade durante i corsi, prove intercorso comprese<sup>39</sup>.

Diviene a questo punto importante provare a capire in che modo queste criticità del processo valutativo potrebbero essere risolte. L'introduzione di alcuni test in apertura dei singoli insegnamenti potrebbe essere un primo importante strumento in questo senso perché, mostrando quali sono il livello medio di preparazione e le esigenze formative degli studenti, consentirebbe al docente di meglio calibrare i propri obiettivi didattici e anche di essere più chiaro nell'esplicitazione dei propri criteri di valutazione<sup>40</sup>. Proprio rispetto a questa chiarezza e all'obiettivo di rendere gli studenti il più consapevoli possibile di ciò che verrà loro richiesto, potrebbe risultare non meno rilevante coinvolgerli nello stesso processo valutativo attraverso un'autovalutazione o un giudizio espresso sul lavoro dei colleghi, e soprattutto per mezzo di un dibattito sui criteri che ritengono dovrebbero essere adottati dal docente<sup>41</sup>. Con più particolare riferimento all'Italia, d'accordo con quanto espresso da John Burville Biggs, uno dei massimi esperti di pedagogia, si deve ricordare che in contesti dove la lezione frontale è particolarmente dominante, il primo passo per una valutazione di qualità consiste nell'introduzione di quelle forme di giudizio intermedie, che non a caso sono già abbondantemente adottate nel contesto iberico<sup>42</sup>. Per quest'ultimo non possono che valere alcune delle possibilità già prese in considerazione, e dunque una più chiara comunicazione a proposito delle modalità di svolgimento delle prove e sui criteri di valutazione, oltre che una diversificazione delle stesse che crei le condizioni affinché sia l'apprendimento degli studenti sia il giudizio dei docenti

<sup>39</sup> M.A. Santos Guerra, *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*, in «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 1, vol. 2, 1999, pp. 370-390. Si tratta di un contributo particolarmente importante per l'acquisizione di un preciso quadro delle criticità e delle contraddizioni della valutazione d'ambito spagnolo.

<sup>40</sup> A. Delgado - M.R. Oliver, *La evaluación continua*, cit., pp. 4-8.

<sup>41</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., pp. 134-135.

<sup>42</sup> J. Biggs, *Calidad del aprendizaje*, cit., p. 238. In merito, l'autore sottolinea che, per quanto siano utili in contesti massificati, è errato basare la valutazione sui soli test a risposta multipla, che dovrebbero essere sempre accompagnati da altri tipi di prove, cfr. Ivi, p. 216.

risultino più approfonditi; e infine, il dovere di una calibrata pianificazione degli obiettivi didattici e dei tempi previsti per le singole prove<sup>43</sup>.

*II.3.4. A proposito degli studenti. Difficoltà e un (serio) problema comune*

Definite le principali caratteristiche dei due diversi sistemi didattici, è bene riprendere adesso il discorso al quale si era accennato in occasione del rilevamento delle principali difficoltà degli studenti universitari alle prese con lo studio della storia. Grazie alle risposte ottenute dai questionari, oltre che alle osservazioni di numerose attività didattiche e all'attività svolta in qualità di esaminatore, si può ritenere che le principali difficoltà incontrate dagli studenti siano, in sintesi: 1. La memorizzazione; 2. L'incapacità di cogliere la densità concettuale e contenutistica. Di questi due aspetti gli studenti sono pienamente consapevoli. Sono invece del tutto ignari che la loro incapacità di confrontarsi con il secondo punto, e conseguentemente anche di studiare criticamente, li induce a semplificare enormemente i contenuti scadendo spesso nella banalizzazione. Una dinamica che, non a caso, è emersa solo grazie al parere dei docenti – e non si tratta di un fatto irrilevante poiché esso mostra come buona parte dei discenti non riesca a valutare obiettivamente il proprio percorso formativo, peccando così di quella superficialità che in buona misura caratterizza il loro metodo di studio.

Ci si potrebbe giustamente chiedere, a questo punto, come sia possibile che le difficoltà formative degli studenti italiani e spagnoli siano sostanzialmente uguali nonostante le rimarchevoli discrepanze esistenti sul piano dei sistemi d'istruzione. Con ogni probabilità ciò è dovuto principalmente all'esistenza in entrambi i casi di un problema piuttosto serio riconoscibile nell'insegnamento scolastico della storia. Anche se, come si vedrà a breve, la scuola non è l'unica responsabile delle lacune formative degli studenti universitari, le tipologie di carenze individuate in associazione con l'insoddisfazione espressa a riguardo da docenti e discenti non lasciano molti dubbi sull'argomento, anzi chiariscono le ragioni per cui le matricole hanno difficoltà nell'esposizione scritta e orale di quanto apprendono, e soprattutto iniziano il loro percorso accademico credendo che la scienza storica non sia altro che un agglomerato di nozioni e fatti da raccontare in modo cronologicamente ordinato. Non è perciò casuale che ancora dopo alcuni anni di università la prima preoccupazione resti quella di memorizzare, e subito dopo che quanto c'è da imparare a memoria non sia eccessivamente ampio e complicato.

<sup>43</sup> A. Delgado - M.R. Oliver, *La evaluación continua*, cit., pp. 4-8.

Insomma, l'attenzione è essenzialmente rivolta ai contenuti di primo ordine, che, per quanto fondamentali, dovrebbero comunque essere associati ai contenuti di secondo ordine essenziali per una comprensione più profonda e lo sviluppo di competenze che vadano in direzione dell'acquisizione del ragionamento storico.

Se questo non si verifica, la responsabilità, oltre che della scuola, è anche dell'università e non soltanto perché spesso è disinteressata alla formazione dei docenti scolastici di storia, ma soprattutto a causa dello spazio inadeguato che essa riserva a uno studio connotato in senso più pratico, cioè più concentrato sulle fonti e sul dibattito storiografico, che del resto sono aspetti essenziali della scienza storica. Si entra qui in un circolo vizioso di difficile risoluzione nella misura in cui andando a indagare sulle ragioni per cui i docenti tendono a privilegiare la trasmissione dei contenuti sostanziali nell'insegnamento si scopre che queste riconducono nuovamente alla lacunosa preparazione scolastica degli studenti che si apprestano a cominciare l'università. In altre parole, di fronte ad una concezione distorta della storia, alla quale si associa la mancata conoscenza di contenuti fondamentali, molti professori non hanno materialmente il tempo di potersi occupare degli aspetti più complessi della disciplina, o comunque non possono farlo approfonditamente, perché devono preoccuparsi di procedere a una decostruzione di saperi errati, stereotipi e falsi miti pregressi, e di offrire una serie di conoscenze "pre-strutturali" e "uni-strutturali" – ossia funzionali al raggiungimento di quel minimo di sapere e di consapevolezza indispensabili per orientarsi<sup>44</sup> – di cui gli studenti dovrebbero essere già provvisti<sup>45</sup>. Ciò determina una situazione in cui, soprattutto per quanto concerne l'ambito della triennale e del *grado*, gran parte degli studenti finisce questo primo ciclo di studi senza

<sup>44</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., p. 21.

<sup>45</sup> A. Graziosi, *La storia nei tre cicli di formazione universitaria*, in «Contemporanea», 3, vol. 13, 2010 (luglio), pp. 543-548: 544. Sull'argomento, con più stretto riferimento a un confronto tra l'approccio fattuale e quello tematico nel contesto universitario si veda anche A. Accorsi - M. Di Blasio - N. Gubbioni - P. Merola - G. Sudano, *Oltrepassando la cattedra: lo studio della storia visto dalla parte degli studenti*, in «Contemporanea», 3, vol. 13, 2010 (luglio), pp. 554-559. Un'ottima sintesi sulla questione della distorta concezione della storia che toglie tempo agli obiettivi didattici dei docenti, per di più in un contesto magistrale, è data dal seguente commento a riguardo di una docente italiana: «La principale carenza che noto è una diffusa concezione della storia come disciplina statica. Questo mi costringe a dedicare una parte iniziale del corso alla costruzione con gli studenti di un approccio critico alle fonti e alla ricostruzione e analisi storica. Insegnando alla specialistica non farei dipendere però questo atteggiamento come esclusiva conseguenza dell'insegnamento scolastico».

avere lavorato abbastanza sulle fonti. Dunque, senza avere sviluppato le abilità e le competenze proprie di una preparazione che a quel punto dovrebbe già consentire loro di saper confrontare appieno le diverse interpretazioni storiografiche (“comprensione relazionale”), e mettere criticamente in connessione le conoscenze acquisite sul passato con il presente e il futuro (“comprensione tematicamente ampia”)<sup>46</sup>; in altre parole, di sviluppare già una prima forma di ragionamento e consapevolezza storici.

La scelta che molti docenti operano, soprattutto nei corsi particolarmente numerosi, è quasi obbligata e pertanto comprensibile, tuttavia, è anche del tutto condivisibile? I dubbi sono copiosi, a maggior ragione se si riflette sul fatto che, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, è stato ampiamente dimostrato che la scelta di un approccio all'apprendimento, superficiale o profondo che sia, da parte dello studente, non dipende dalla sua personalità, bensì dall'ambiente e dall'attività dei suoi docenti<sup>47</sup>. Ciò carica ancora più di responsabilità le scelte di quest'ultimi e spinge a sostenere che essi, insegnando in un contesto come quello universitario, che, è bene ribadirlo, dovrebbe educare alla complessità, devono molto ben ponderare la scelta di sacrificare gran parte del tempo a disposizione per cercare di recuperare le lacune e le storture insite nella preparazione scolastica, e forse limitare questa possibilità solo ai quei casi in cui non farlo significherebbe compromettere seriamente la riuscita dell'insegnamento per la maggioranza degli studenti. Eppure, la realtà dei fatti conferma che si tratta di un'impresa piuttosto difficile, considerando che la maggioranza dei professori, per la verità non solo nei primi anni di corso, è incline, o, forse sarebbe più corretto dire, costretta ad abbassare il proprio livello scientifico per favorire la comprensione dei contenuti insegnati, anche perché il circolo vizioso di cui si è detto si presenta con tutte le sue conseguenze ancora più gravemente nei casi di insegnamenti rivolti a studenti non iscritti a Storia, che chiaramente presentano spesso criticità ancora più pronunciate a causa della maggiore disabitudine allo studio della disciplina.

Alla luce della situazione emersa non sorprenderà sapere che, analizzando ancora più nel dettaglio le difficoltà di tutti gli studenti con riferimento ai singoli insegnamenti di base, un po' tutti risultano essere stati difficoltosi per un motivo o per un altro. Tuttavia, è significativo che ancora una volta vi sia una coinciden-

<sup>46</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., p. 22.

<sup>47</sup> J. Biggs, *Calidad del aprendizaje*, cit., pp. 51, 79-80; K. Bain *¿Qué es la buena enseñanza?*, cit., p. 67.

za di difficoltà riguardante in questo caso gli esami più ostici. Tra questi si rileva la presenza della storia moderna, che negli ultimi anni sembra essere sempre più vittima di una perdita d'identità che riguarda anche la sua periodizzazione; il fatto che i suoi termini cronologici non siano totalmente ben definiti – come si avrà modo di osservare anche grazie alla successiva analisi manualistica – fa sì che la disciplina venga recepita in modo sempre più confuso<sup>48</sup>. Inoltre, anche la densità particolare di contenuti e concetti che tale esame presenta, soprattutto se rapportato alle particolari vicissitudini e fenomeni che in quest'epoca riguardarono la Spagna e la penisola italiana, potrebbe essere una causa di difficoltà più che coerente con le tipologie di problemi finora segnalate dagli studenti.

Ciononostante, sembra ancora più arduo l'apprendimento della storia antica, greca e romana, alla quale nel caso spagnolo si aggiunge anche la preistoria. Partendo dalla prima, possiamo evidenziare come innanzitutto gli allievi siano spesso annoiati da questi esami per la grande distanza temporale che li separa dagli eventi e dai fenomeni oggetto di studio. Anche la scarsa conoscenza delle lingue classiche e il fatto che le poche conoscenze acquisite in merito a scuola siano ormai risalenti a molti anni addietro costituiscono elementi di grande difficoltà, ancora più se si riflette sul fatto che solitamente sono proprio questi i primi esami con cui gli studenti si confrontano all'inizio del percorso universitario, quando, comprensibilmente, non sono ancora preparati ad affrontare uno studio che si caratterizza per una densità contenutistica e concettuale del tutto nuova rispetto al contesto scolastico. L'impressione che se ne ricava è che molti studenti considerino questi esami quasi come un male necessario prima di passare a periodi di crescente interesse man mano che si avvicinano alla contemporaneità, non a caso, come mostrato nella tabella 7, l'indirizzo della magistrale e del *máster* più scelto. Bisogna ammettere che a questo disinteresse contribuisce anche l'accademia stessa in vari modi, particolarmente in Italia, dove talvolta gli esami di storia greca o romana sono facoltativi, molto più spesso si consente – incomprensibilmente – la scelta dell'uno o dell'altro, e in molti atenei non esistono appositi indirizzi di laurea magistrale in storia antica, così come molti manuali di storiografia, introduzione agli studi storici e metodologia non si occupano di essa. Insomma, in Italia si delinea la paradossale situazione per cui la storia antica sembra avere a che fare più con l'archeologia e la filologia classica che con la storia, quasi come se quest'ultima in realtà iniziasse a partire dal Medioevo. Questo stato di cose, se

<sup>48</sup> A. Zannini, *La storia moderna*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 305-331: 307-308.

vale anche per la Spagna in riferimento al dialogo degli antichisti con gli storici interessati ad altre epoche, è differente per quanto concerne l'offerta formativa dei percorsi di studi storici, dove sono sempre previsti tra i due e i quattro esami per l'epoca antica, e ad essi si aggiungono pari numero di insegnamenti riguardanti la preistoria e la storia del vicino Oriente.

Si delinea una situazione per cui mentre in Spagna, nonostante le difficoltà legate alla metodologia, ai sistemi di ricerca e datazione e alla tipologia di contenuti che questo tipo di insegnamenti veicolano, gli studenti maturano una qualche conoscenza di base sulla storia prima della civiltà minoica (ca. 2700 a.C.), al contrario in Italia questo segmento storico è totalmente ignorato col risultato che quanto si conosce, per esempio, sulle civiltà dell'Antico Egitto e della Mesopotamia è legato ai pochi ricordi di piramidi e ziqqurat presenti nel manuale scolastico. Non è superfluo notare che di fronte a questa spiacevole situazione, sarebbe forse il caso che l'università si sforzasse di ridare dignità allo studio della storia antica, sostenendo maggiormente gli insegnamenti e promuovendone una maggiore integrazione con gli altri. Questo vale particolarmente per l'Italia, dove a mio avviso sarebbe essenziale inserire quantomeno un esame sulle civiltà egizia e mesopotamiche. D'altra parte, in Spagna si potrebbe pensare a una loro riduzione visto che tra preistoria e storia antica alcuni atenei arrivano anche a presentare complessivamente tra i 6 e gli 8 esami obbligatori.

### *II.3.5. L'esigenza di una formazione più pratica*

Il discorso concernente le principali criticità didattiche nello studio della storia conduce direttamente ad affrontare la questione delle esigenze formative degli studenti, e anche dei docenti, che, come si ricorderà, sono in realtà simili. In questo senso, tenendo presente anche la montante insoddisfazione che si leva da più parti in direzione dell'offerta formativa in storia di entrambi i Paesi, con particolare riferimento alla sua natura eccessivamente teorica, c'è da domandarsi se, di fronte a una preparazione in ingresso che sembra peggiorare costantemente, non sia forse giunto il momento di procedere a un inasprimento delle regole d'accesso all'università che garantisca gli studi solo a coloro i quali mostrano di disporre di conoscenze tali da consentire ai docenti di poter subito attuare una didattica volta alla costruzione di un sapere critico e fortemente operativo. Certo, questo avrebbe conseguenze serie in termini di iscritti, ma potrebbe in qualche modo incentivare un valido incremento del livello di studio e di apprendimento soprattutto nella triennale e nel *grado*. Vale a dire quei contesti in cui per effetto del complesso passaggio dalla scuola all'università si

rilevano le maggiori criticità, alle quali, per i motivi di cui si è detto, i docenti cercano di porre rimedio favorendo, consapevolmente e no, una progressiva scomparsa della ricerca dall'orizzonte degli studi<sup>49</sup>. Questo è un fatto ormai assodato, come si evince anche dalla presenza di lavori di tesi ormai compilativi e non più incentrati su un corpus documentario. In un certo senso è come se l'università iniziasse davvero solo alla magistrale e al *máster*, quando finalmente si ha la possibilità di apprendere a pensare storicamente nella sua forma più piena, come del resto è confermato dal capovolgimento in positivo dei pareri espressi dai docenti a proposito della preparazione media di chi è iscritto alla magistrale e al *máster*. Senz'altro questo dato mostra l'efficacia di tre o quattro anni di università, ciononostante, è pur vero che la persistenza di un'insoddisfazione abbastanza diffusa di alcuni professori e soprattutto degli stessi studenti per la loro formazione nell'arco del quinquennio costituisce comunque un serio campanello d'allarme. Da questo punto di vista, se in Italia la situazione sembra essere abbastanza equilibrata, considerando i pareri giunti dagli studenti, non si può dire lo stesso della Spagna, dove il giudizio negativo espresso dagli allievi è ancora più grave in considerazione di quella dimensione maggiormente pratica e laboratoriale insita nella didattica iberica, ma sulla cui efficacia a questo punto si solleva più di qualche ragionevole dubbio.

Proprio sul piano di una formazione maggiormente connotata in senso pratico la convergenza di opinioni tra insegnanti e allievi rappresenta uno dei maggiori risultati dei questionari, che evidentemente sono riusciti a individuare la principale e comune carenza dell'insegnamento della storia in Italia e Spagna, in questo fortemente condizionato sia dalle lacune della preparazione degli allievi sia dal loro grande numero. La questione ritorna nuovamente perché è davvero una sfida fondamentale per l'università del terzo millennio. Per farvi fronte è assolutamente centrale che i professori si sforzino di consolidare la loro formazione pedagogico-didattica in modo da poter attuare quella variazione delle strategie d'insegnamento e quegli accorgimenti riguardanti la lezione frontale che si sono prospettati come essenziali. Quello della formazione pedagogica dei docenti è un aspetto importante, ma che rappresenta soltanto un

<sup>49</sup> Su questo aspetto, fortemente critico anche un esperto di didattica quale Ricuperati, il quale già anni fa denunciava come il sistema italiano del 3+2 riducesse fortemente il peso didattico della ricerca confinandola di fatto al dottorato, al quale però accedono in pochissimi. Cfr. G. Ricuperati, *La modernistica e l'insegnamento della storia fra università e scuola secondaria*, in «Rivista Storica», 2, v. 116, 2004, pp. 528-555.

primo passo, necessario ma non sufficiente, nella misura in cui bisogna riconoscere che, di fronte a contesti tanto affollati come quelli di un'aula universitaria della triennale e del *grado*, è sostanzialmente impossibile attuare quelle strategie didattiche, laboratoriali e seminariali, che risponderebbero pienamente ai bisogni formativi degli studenti.

### II.4. *Spunti per un'offerta formativa e una didattica più incisive*

È difficilissimo proporre soluzioni reali e facilmente attuabili per questo e gli altri problemi presentati, e del resto non è un caso che il sistema universitario non sia riuscito ancora a risolverli soprattutto nel contesto dei percorsi di laurea riguardanti gli studi umanistici. In alcuni casi sono stati già adottati provvedimenti che possono quanto meno alleviare la situazione, ma non vi è dubbio che occorrerebbe un serio intervento di sistema che non è possibile prospettare in questa sede. Ciononostante, è possibile presentare alcuni spunti per iniziative che potrebbero portare ad un rapido miglioramento dell'offerta formativa e ancor più della didattica della storia offerta negli atenei di entrambi i Paesi.

#### II.4.1. *Dalla Selezione in ingresso al percorso professionalizzante*

Un primo passo potrebbe essere rappresentato da una seria attività di orientamento in ingresso che metta bene in luce la natura e la quantità delle conoscenze oltre che gli obiettivi didattici da raggiungere nel medio e nel lungo periodo. Non meno importante sarebbe l'adozione di uno sbarramento annuale per media di voto ed esami sostenuti che molti atenei iniziano a adottare nel tentativo di procedere a una selezione degli studenti meglio preparati. Per ultimo, ma non per importanza, l'introduzione di test d'ingresso, una questione alla quale si è già fatto cenno ma che merita un discorso più approfondito in considerazione della loro obbligatorietà in Spagna.

Com'è noto, la P.A.U. è la prova di accesso all'università che è stata introdotta a partire dal 2008 con il *Real Decreto* 1892/2008 del 14 novembre (BOE núm. 283, 21-11-08). Per quanto riguarda la storia consiste nella stesura di un tema incentrato sull'interpretazione di due fonti ed è valutata con forte attenzione a una buona struttura dell'argomentazione, all'impiego di un'adeguata terminologia specifica e alla capacità di connettere e spiegare i diversi nessi causali degli eventi e fenomeni oggetto dei documenti da analizzare; prevedibilmente, gli studi condotti sulle prove degli studenti evidenziano le stesse lacune emerse finora

in relazione alla loro preparazione scolastica<sup>50</sup>. Ciò fa riflettere anche sull'efficacia di questo tipo di prove che, evidentemente, in una buona parte dei casi tendono a sbarrare la strada a coloro che non dispongono delle conoscenze minime per poter accedere all'università, ma allo stesso tempo consentono l'ingresso a un gran numero di allievi la cui preparazione si rivelerà in seguito insufficiente. È pertanto auspicabile che tanto in Spagna quanto in Italia, rispettivamente la conferma e l'eventuale introduzione di test d'ingresso debbano essere soggette a criteri di valutazione molto più severi se, come è stato suggerito, l'intento è quello di ridurre l'accesso anche solo di quel 25% – o forse oggi sarebbe più corretto dire anche 35% – di studenti in più che limitano la varietà delle strategie didattiche adottate dai docenti<sup>51</sup>. Se poi il timore di un violento calo degli iscritti dovesse impedire una decisione di questo tipo, per molti versi assai drastica, oltre alle possibilità prospettate forse un'altra strada percorribile, e che finora solo pochissimi atenei hanno recentemente scelto, potrebbe essere quella di imporre fin dall'inizio, o meglio dal secondo anno del percorso formativo, la scelta di un determinato piano di studi molto più specifico con riferimento a una particolare epoca, che consenta di sostenere esami, svolgere attività particolari e lavorare presto con fonti maggiormente affini agli interessi del singolo studente. Forse, al momento la migliore alternativa per poter verificare il livello in ingresso degli studenti e al contempo sperare in qualche modo di migliorarlo potrebbe essere l'introduzione di un sistema di debiti formativi, grazie al quale, quantomeno, si potrebbe tentare di andare a colmare in modo mirato le lacune più importanti delle matricole.

Tra le esigenze formative emerse è chiaro anche che qualcosa in più debba essere fatto a proposito di un migliore collegamento dell'università col mondo del lavoro, un aspetto che riveste un ruolo centrale nel contesto di altri corsi di laurea, soprattutto nell'ambito delle scienze dure, ma che è molto trascurato nelle scienze umanistiche, nonostante questo cozzi completamente con la forte proiezione al futuro che i giovani studiosi di storia hanno mostrato nelle motivazioni del percorso di studi e nell'atteggiamento con cui lo affrontano. Anche in questo caso si tratta di un più ampio problema strutturale che richiederebbe seri interventi di sistema. Ciò non toglie che qualcosa potrebbe essere fatto fin da subito, *in primis*

<sup>50</sup> C.R. García - M<sup>a</sup> D Jiménez - C. Moreno, *Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes*, in *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, a cura di P. Miralles - S. Molina - A. Santisteban, Murcia, AUPDCS, 2011, pp. 203-212: 204-205.

<sup>51</sup> A. Graziosi, *La storia nei tre cicli*, cit., p. 544.

una più seria attività di orientamento in uscita che dalle parole degli studenti si evince chiaramente essere ben poco presente e ancora meno incisiva, motivo per cui molti, terminato il percorso formativo, non sanno letteralmente quali siano le loro prospettive lavorative o non conoscono i percorsi per l'abilitazione e l'accesso a determinate professioni. In tal senso, sembra quanto mai imprescindibile, anche per un accrescimento della dimensione pratica e metodologica della scienza storica, un rafforzamento delle attività laboratoriali e dei tirocini, anche solo di cento ore, in enti culturali e istituti di ricerca; attività che dovrebbero essere obbligatorie per la loro intrinseca capacità di far sviluppare le conoscenze del singolo individuo e di mostrargli concretamente in cosa consistono le diverse professioni con cui egli entra in contatto. Questo aspetto non riguarda soltanto scavi archeologici, musei, enti e società culturali e di ricerca di vario genere, archivi, biblioteche, case editrici e riviste, ma anche e soprattutto l'insegnamento scolastico, per il quale qualcosa deve essere fatto il prima possibile. Per quanto riguarda l'Italia, la creazione di un percorso di laurea magistrale abilitante per coloro che vogliono essere docenti nelle scuole è ormai una vera e propria necessità, anche alla luce di uno scriteriato e inefficace sistema di reclutamento che da anni mostra di avere completamente fallito, particolarmente nel caso della storia. Parimenti, è importante anche che almeno alcuni esami o laboratori di didattica della storia e di psicopedagogia possano essere inseriti già nel contesto della triennale, e anche del *grado*, non per semplice concessione a una presunta moda del momento, come qualche docente teme, ma per offrire un'attrezzatura metodologica che consenta di affrontare più criticamente gli studi storici e quindi di essere anche più consci del proprio processo di apprendimento, e delle particolarità e difficoltà specifiche connesse al loro insegnamento<sup>52</sup>.

### *II.4.2. Sulla formazione psicopedagogica dei docenti di storia*

Thus, the principal role of the teacher is not to discover the best methods of transmitting information, but to use information about students' understandings, and misunderstandings in order to create conditions that help them connect their experience,

<sup>52</sup> Sul bisogno di far comprendere fin dai primi anni di università, e in questo caso specifico del *grado*, le prospettive d'impiego della storia rispetto alla società odierna con un ruolo pienamente centrale assunto ovviamente dal suo insegnamento, anche in riferimento all'importanza della storia della storiografia cfr. L. Velasco, *La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea*, in «Clío», 37, 2011, pp. 1-13: 9-10.

interests, and values to key course-learning goals. Such a model of teaching involves a shift in the pedagogic role of the teacher from that of expert, guru or authority-figure to adviser, facilitator and co-learner<sup>53</sup>.

Il discorso della formazione in chiave pedagogica dei docenti è un aspetto fondamentale per il miglioramento della didattica universitaria della storia, a maggior ragione se si considera, come si è visto, che un approccio non superficiale allo studio dipende primariamente dall'ambiente di apprendimento e dai docenti. In questo senso le parole di Alain Booth, sopra riportate, sintetizzano perfettamente tale stato di cose, mostrando che le condizioni di un apprendimento realmente significativo non sono frutto del caso, ma vanno create appositamente, innanzitutto attraverso un diverso modo di concepire il ruolo dell'insegnante, che deve divenire un consigliere dello studente e un facilitatore del processo di apprendimento. Certo, questo non vuol dire che i professori debbano rinunciare del tutto anche al loro ruolo più tradizionale di esperti e guide del sapere, perché, come fu evidenziato dal filosofo e teorico dell'apprendimento organizzativo Donald Schön, nelle fasi iniziali e più critiche dell'insegnamento, cioè quando l'allievo non ha idea di cosa sia opportuno studiare o meno e apprende senza una profonda comprensione, è allora che il compito dell'insegnante diviene fondamentale, dato che è nelle sue mani che il discente, sospendendo provvisoriamente ogni dubbio, si rimette compiendo nei suoi confronti un vero e proprio «atto di fede»<sup>54</sup>. Questo aspetto dell'insegnamento non è negabile e neanche errato a patto però che non si perpetui nel tempo, perché altrimenti il rischio è quello di una limitazione alla trasmissione del sapere e di un confino dello studente in una posizione passiva, ovvero in una sorta di «apprendimento bulimico» che conduce alla noia, al disinteresse e soprattutto a una conoscenza costruita estemporaneamente in vista dell'esame e senza una significativa acquisizione intellettuale frutto di un dialogo e di una collaborazione reali con l'insegnante<sup>55</sup>.

Una concezione differente del ruolo del docente con la diversa formazione pedagogica che dovrebbe accompagnarla, sarebbe, al contrario, il mezzo per avviare con gli studenti un rapporto diverso, che può trovare un'importante chiave di svolta in un approccio emotivo ed empatico meno formale del solito, il cui scopo

<sup>53</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., p. 11.

<sup>54</sup> D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli Editore, 1987, p. 132.

<sup>55</sup> K. Bain, *Lo que hacen los mejores profesores*, cit., pp. 42-53.

non è quello di fraternizzare, ma di condividere con essi il bagaglio di esperienze maturato negli anni dal docente, allo scopo di mostrare in che modo determinate difficoltà del processo di apprendimento possano essere superate<sup>56</sup>. Un insegnante che si comporta in questo modo difficilmente rischierà di incorrere in critiche o in valutazioni negative, frequenti quando si dialoga poco o si pone un vero e proprio muro fra sé e gli studenti, i quali, come si è visto dalle risposte dei questionari, tendono a interagire poco con i professori al di fuori dell'aula con grave danno della loro stessa formazione. Rientra nell'ottica di questo nuovo atteggiamento da parte dell'insegnante anche l'introduzione di semplici accorgimenti tesi a stimolare e a motivare gli studenti. Non si tratta di fare l'intrattenitore, come pure qualcuno polemicamente ha denunciato nei questionari, ma di ricordare che non sempre la forte passione degli studenti è una condizione sufficiente a ottenere la loro incondizionata attenzione, a maggior ragione se si considera che per molti, specie in alcuni corsi di laurea, la storia è un obbligo, non una scelta. Essendo l'insegnante il responsabile di un approccio profondo allo studio per le condizioni di apprendimento che riesce a creare e per le attività che svolge, quelli di catturare l'interesse e generare coinvolgimento sono aspetti essenziali del suo ruolo, di cui è bene preoccuparsi fin dal principio, instaurando un rapporto con gli studenti che non manchi di indagare sulle ragioni per cui essi hanno scelto il corso, o studiano storia e come la intendono rispetto al presente<sup>57</sup>. Insomma, parafrasando le parole di uno dei docenti spagnoli di grande esperienza intervistati, c'è bisogno che a volte i professori universitari si sforzino di essere maestri, e cioè di far capire agli studenti quale può essere l'importanza dello studio della storia rispetto alla vita di tutti i giorni così da indurli al massimo impegno possibile<sup>58</sup>.

<sup>56</sup> Ivi, pp. 27-28.

<sup>57</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., pp. 91-93.

<sup>58</sup> Di seguito le parole del docente a cui si fa riferimento: «Muchas veces lo que no hacen los “profesores” universitarios es darse cuenta de que también deben ser “maestros” que se dedican a demostrar la utilidad individual y colectiva de la materia que enseñan. [...] Cuando haces descubrir a un estudiante que la materia que enseñas es muy importante para su propio proyecto vital, puede ser más o menos inteligente (en el sentido de inteligencia intelectual), pero seguro que demuestra una mayor tendencia a esforzarse para beneficiarse de dicho conocimiento». Un esempio illuminato di come un atteggiamento di questo tipo possa essere foriero di ottimi risultati viene da un'altra intervista, questa volta a uno storico italiano con una solida preparazione pedagogica che imposta il suo corso di storia medievale, particolarmente seguito, dividendolo in tre parti. La prima è motivazionale e si produce in un focus approfondito sull'utilità della storia medievale rispetto alla comprensione del presente; la seconda punta sulla presentazione

L'abbandono di una concezione direttiva dell'insegnamento di fronte ai nuovi bisogni, modi e strumenti con cui i ragazzi apprendono fin dai primi anni di scuola si connota quasi come un dovere, che, tuttavia bisogna ammettere, non è di facile realizzazione perché abbisogna quantomeno di alcuni rudimenti psicopedagogici, di cui tanti docenti universitari non dispongono e che non sono interessati ad acquisire<sup>59</sup>. E, parimenti, perché sarebbe necessario che essi, dopo avere insegnato per anni in un certo modo, facessero una riflessione autocritica; un'attività, che molti, convinti della bontà dei presupposti teorici e pratici sui cui poggia la propria metodologia d'insegnamento, non sono disposti a compiere<sup>60</sup>. Si tende cioè a ignorare che lo sviluppo di una solida capacità metacognitiva da parte dei docenti è una condizione imprescindibile per il cambiamento delle pratiche didattiche; senza questo sforzo di autovalutazione la correzione degli errori e l'innovazione diventano pura utopia<sup>61</sup>. C'è perciò bisogno che i professori si interessino maggiormente a questi aspetti, e in tal senso alcuni primi piccoli, ma importanti passi potrebbero essere una maggiore disponibilità a sondare il giudizio degli studenti sul proprio operato, per esempio attraverso i questionari di valutazione studentesca che in quanto anonimi forniscono giudizi più attendibili, ma anche la richiesta di pareri da parte di stimati colleghi che potrebbero essere invitati a seguire una o più lezioni e a segnalare eventuali aspetti su cui intervenire<sup>62</sup>.

Purtroppo, per i motivi di cui si è detto, ai quali va aggiunta anche una forte opposizione ideologica all'influsso del pedagogismo, quanto proposto non è

dei contenuti disciplinari in una prospettiva che stimola gli studenti anche grazie a un ribaltamento della prospettiva che procede dal presente verso il passato; la terza si esplica, infine, nella partecipazione a iniziative storiche e visite guidate a luoghi e monumenti, oltre che in una serie di attività laboratoriali incentrate sullo studio di alcune fonti.

<sup>59</sup> La prova delle carenze pedagogiche di gran parte dei docenti si coglie chiaramente nel fatto che in merito alle strategie didattiche che essi vorrebbero adottare se solo le circostanze lo permettessero, sono davvero in pochi a essersi espressi al di là delle canoniche strategie didattiche di riferimento. Solo uno sparuto numero ha accennato alla *flipped classroom*, e praticamente nessuno alla *gamification*, all'impiego del controfattuale, al *Phillips 6/6*, allo *Storyboards*, *l'Inner circle*, il *Dyads and triads*, etc. Su queste strategie cfr. F. Navaridas Nalda, *Estrategias didacticás*, cit., pp. 54-68 e A. Booth, *Teaching History*, cit., pp. 94-109; ulteriormente, per una spiegazione in dettaglio si veda il glossario di didattica della storia in appendice.

<sup>60</sup> J. Biggs, *Calidad del aprendizaje*, cit., pp. 27-28.

<sup>61</sup> K. Bain, *Lo que hacen los mejores profesores*, cit., p. 27; M.A. Zabalza, *Innovación en la enseñanza universitaria*, in «Contextos Educativos», 6-7, 2003-2004, pp. 113-135: 134-135.

<sup>62</sup> A. Booth, *Teaching History*, cit., pp. 154, 163-165.

in realtà di facile applicazione, particolarmente in Italia, dove del resto l'interesse per la formazione dei docenti è in calo da tempo soprattutto se confrontato con Paesi come la Spagna o gli Stati Uniti. Nel caso iberico l'abilitazione all'insegnamento accademico prevede una valutazione da parte di una commissione di almeno sette membri che, oltre alla valutazione del *curriculum vitae et studiorum*, prevede la trattazione di un tema con riferimenti anche alla sua declinazione in chiave didattica. Nel contesto statunitense addirittura i docenti devono tenere una lezione in pubblico ed essere valutati positivamente dagli allievi. In Italia, invece, se fino a dieci anni fa si diveniva professore associato sulla base di una *lectio magistralis* tenuta di fronte a cinque colleghi del proprio settore scientifico-disciplinare a proposito di un argomento comunicato solo il giorno precedente, oggi questo non avviene quasi più. *De facto*, basta che i candidati ai concorsi di ricercatore o professore di II fascia siano stati titolari di un insegnamento, mentre l'abilitazione scientifica (che ne è il prerequisito per i concorsi di I e II fascia) è riconosciuta quasi esclusivamente sulla base della produzione e dell'attività scientifica, dunque senza nessuna vera considerazione concernente la didattica. È evidente che qualcosa deve cambiare anche sotto questo punto di vista.

### II.4.3. *Il potenziale didattico del digitale*

Per concludere, si intende offrire qualche possibile spunto anche a proposito di alcune strategie che dovrebbero essere maggiormente integrate nella didattica universitaria della storia, in virtù della loro intrinseca capacità di stimolare l'interesse degli studenti e un apprendimento critico in linea con lo sviluppo di un pensiero storico complesso, e aperto anche a un'attenta considerazione del difficile rapporto tra passato, presente e futuro. Anche se del digitale inteso nel senso più lato possibile ci si occuperà in dettaglio nel prossimo capitolo, è importante sottolineare fin da adesso che esso dovrebbe diventare parte dell'insegnamento accademico come spazio di apprendimento, ma anche come vero e proprio oggetto di studio con riferimento a tutti quei media che ormai si possono considerare tra i maggiori produttori del senso storico comune. Il modo in cui videogiochi, cinema, serie tv, fumetti, romanzi e così via incidono sull'immaginario e sulle stesse conoscenze che gli allievi hanno della storia non può più essere ignorato, pena l'ulteriore allontanamento dell'università dal mondo esterno, in questo caso virtuale, ma non per questo meno reale in cui i ragazzi sono pienamente immersi. Non è più accettabile la posizione di chi decide di ignorare questo stato di cose ritenendo che non si tratti di un ambito di compe-

tenze dell'accademia<sup>63</sup>. Al contrario l'insegnamento universitario deve imparare a sfruttare appieno il potenziale didattico di questi nuovi strumenti, prodotti e temi per favorire nuove modalità di apprendimento sia nell'ottica dell'offerta di una giusta arma di difesa intellettuale contro le storture, le distorsioni di senso e le mistificazioni di cui questi prodotti/programmi si rendono responsabili, sia nel senso di una più ampia capacità di stimolare e appassionare gli studenti dimostrandosi pienamente al passo coi tempi<sup>64</sup>. Pertanto, deve essere ben accolto l'esempio di chi prova a promuovere lo studio della storia attraverso il cinema allo scopo di comprendere criticamente il senso della reinterpretazione di alcuni eventi storici da parte di alcune pellicole o di considerare queste stesse come documenti storici dell'epoca in cui furono prodotte<sup>65</sup>; o ancora di coloro che, non a caso in Spagna, presso l'università di Extremadura, hanno tentato di fare un uso didattico dei videogiochi<sup>66</sup>.

#### II.4.4. *Immergersi nella storia. Dalle fonti visuali...*

Una maggiore attenzione verso il digitale può essere anche lo strumento per sfruttare il potenziale didattico delle immagini, elementi che pervadono la vita

<sup>63</sup> J. Jiménez-Palacios - J.M. Cuenca López, *El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales*, in «Clio. History and History Teaching», 41, 2015, pp. 1-45: 19-20.

<sup>64</sup> Lo studio di questi prodotti presenta evidenti potenzialità sul piano didattico perché alcuni aspetti possono essere fissati grazie al collegamento con le immagini proposte da un film o da un videogioco, e anche perché la stessa individuazione delle storture e quindi la decostruzione della visione o dell'ideologia che questi prodotti veicolano costituiscono evidentemente un mezzo per lo sviluppo di competenze critiche importanti, un po' come accade quando ci si concentra sullo studio di documentazione falsa. Inoltre, bisogna aggiungere che, anche se più rari, esistono casi di opere, spesso cinematografiche, realizzate con una tale cura e con l'intento di aderire quanto più possibile alla realtà storica da potere risultare utili per una più approfondita conoscenza di una società del passato; è il caso, per esempio, di *Magnificat* di Pupi Avati (1993) e de *Il mestiere delle armi* di Ermanno Olmi (2001).

<sup>65</sup> G. De Luna, *Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico*, in «Le Cartable de Clio», 7, 2007, pp. 85-88; G. Haver, *La didattica della storia attraverso il cinema*, in «Le Cartable de Clio», n. 7, 2007, pp. 89-91. Per la consultazione di una bibliografia piuttosto ampia in merito a storia e cinema si rimanda a F. La Manna, *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 175-184.

<sup>66</sup> A.E. Negro Cortés, *El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la historia medieval: una propuesta de trabajo*, in *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di E. López Torres - C.R. García Ruíz - M. Sánchez Agustí, Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2018, pp. 687-694.

di tutti i giorni svolgendo un ruolo ormai fondamentale sul piano comunicativo con tutti i significati volontari e subliminali che esse veicolano. Riprendendo il discorso delle diverse e utili funzioni che l'insegnamento della storia può svolgere rispetto al mondo attuale, lo studio delle immagini può divenire uno strumento per una didattica maggiormente interdisciplinare, come si vedrà a breve, e soprattutto una strategia propedeutica all'ottenimento di quelle conoscenze e competenze critiche utili allo sviluppo del ragionamento storico. Così inteso tale approccio non si traduce semplicemente in un *PowerPoint* con *slides* scorse molto rapidamente, ma in una vera e propria critica delle fonti iconografiche funzionale alla richiesta degli studenti di una formazione maggiormente pratica e alla trattazione di aspetti complessi della metodologia storiografica che la documentazione scritta non consente di affrontare. In pieno collegamento con strumenti e conoscenze derivanti anche dalla storia dell'arte, lo studio delle immagini in chiave storica può divenire anche un ottimo strumento per l'educazione alla complessità e più precisamente un rimedio contro la superficialità dei giudizi comunemente espressi di fronte alle immagini.

Quest'ultime, soprattutto nel caso di fotografie e quadri, danno la falsa impressione di poter conoscere direttamente il passato nonostante la distanza temporale che separa dal momento della loro realizzazione e dai fatti/eventi riprodotti. Ciononostante, va riconosciuto che si tratta di un'idea ingannevole dal momento che esse non riproducono nulla e si limitano a fornire una delle molteplici rappresentazioni possibili; eppure, fermo restando il fatto che per questo esse possano risultare ambigue e polisemiche, ciò non toglie che siano a priori in grado di offrire informazioni preziose allo storico<sup>67</sup>. Al lettore non sarà sfuggito che questo aspetto della molteplicità delle riproduzioni della realtà costituisce un collegamento diretto con il concetto della rappresentazione artistica/estetica espressa da diversi postmodernisti, ciò non è certamente un caso, anzi costituisce un ulteriore incentivo a occuparsi di quel discorso per tentare di sviluppare un apprendimento maggiormente critico con pieno collegamento anche all'impiego delle fonti visuali nella pratica didattica universitaria. Forti del riconoscimento e dell'attenzione sempre più ampi che questa tipologia di documenti sta incontrando anche tra gli storici, i docenti vi potrebbero fare concretamente ricorso in aula facendo riferimento a quelle tecniche di interpre-

<sup>67</sup> P. Burke, *Testimoni oculari*, cit., pp. 35, 103, 215.

tazione stabilite grazie a un lungo dibattito in merito che ha coinvolto storici e studiosi di altre discipline<sup>68</sup>.

La prima di queste concerne l'analisi del senso che convenzionalmente viene assegnato dall'osservatore a ciò che viene rappresentato ed è nota col nome di analisi iconografica; a questa si associano quella iconologica, che riguarda l'intrinseco significato dell'immagine; e una serie di altre tipologie di analisi. Se già le prime due metodologie comportano lo sviluppo di conoscenze e competenze proprie di storici dell'arte, geografi, esperti del paesaggio, della mentalità e della cultura (materiale e non solo), nel terzo caso si allargano ulteriormente le possibilità degli approcci interpretativi e delle discipline impiegabili per l'accrescimento delle conoscenze, tanto che concentrandosi sulle associazioni inconsce generate da una data raffigurazione si è nell'ambito della psicologia e della psicostoria, se invece ci si ferma sull'immagine come sistema di segni allora la linguistica, la filosofia e la semiotica sono essenziali per questa impostazione semiotico-strutturalista. E ancora, con un focus sulla società in cui si sono sviluppate le reazioni a una determinata opera si è in presenza di un'impostazione di storia socioculturale che chiama direttamente in causa la cosiddetta antropologia storica dell'arte<sup>69</sup>. Quanto sottolineato chiarisce le evidenti potenzialità didattiche che lo studio delle fonti visuali consente di sviluppare con riferimento all'interdisciplinarietà, legata alle diverse tecniche interpretative da utilizzarsi, nonché la grande poliedricità delle conoscenze che le immagini stesse consentono di sviluppare, dato che anche solo l'analisi dei soggetti più frequenti dei quadri richiede saperi tematicamente assai ampi e vari<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> Id., *Interrogare il testimone visuale*, in «Società Mutamento Politica», 14, vol. 7, 2015, pp. 45-56. In questo saggio, Peter Burke, uno degli studiosi più importanti del significato storico delle immagini, ha proposto un decalogo delle regole metodologiche e interpretative per l'analisi delle fonti visuali. Si tratta di un'ulteriore importante sollecitazione a un dibattito che si è sviluppato fortemente a seguito della pubblicazione da parte sua di *Testimoni oculari*, risalente nella sua versione originale al 2001. A riguardo cfr. I. Gaskell, *La storia delle immagini*, in *La storiografia contemporanea*, a cura di P. Burke, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 199-230.

<sup>69</sup> P. Burke, *Testimoni oculari*, cit., pp. 36-50, 197-213.

<sup>70</sup> Non è un caso che negli ultimi anni la fonte iconografica abbia fatto la sua comparsa in chiave didattica in un noto manualletto di metodologia storica per l'università, cfr. A. Gibelli, *L'uomo col dito puntato. Una fonte iconografica*, in *Prima lezione di metodo storico*, a cura di S. Luzzatto, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 123-141. Quanto un approccio di questo tipo potrebbe essere valido da un punto di vista didattico e anche di maggiore stimolo e interesse è testimoniato anche dal successo di alcuni testi che si sono cimentati nel fare storia proprio attraverso le immagini. Il riferimento è a opere come: A. Barbero - C. Frugoni, *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini*, Roma-Bari, Laterza, 1999; N. MacGregor, *A History of the World in 100*

### II.4.5. ...al patrimonio

Un'ultima strategia d'insegnamento potenzialmente in grado di migliorare la didattica della storia, molto rilevante per la sua forte interdisciplinarietà e connessione con le fonti visuali, è il patrimonio. Una risorsa a cui, come è emerso dai questionari, solo in pochi pensano e ancora meno ricorrono, ma che nonostante una comune sottovalutazione, tipica soprattutto dell'ambito accademico, sta destando sempre maggiore attenzione tra gli studiosi di didattica<sup>71</sup>. Chiaramente, quando si parla di patrimonio lo si intende nel modo più ampio possibile e pertanto con riferimento non soltanto ai musei, ma a qualsiasi luogo di interesse storico che possa essere oggetto di analisi, meglio ancora se diretta grazie a una visita guidata. Il ricorso a quest'ultima presenta molti vantaggi che non sono affatto da rintracciarsi nell'intrinseca e immediata capacità che essa possiede di interessare ed entusiasmare gli allievi per effetto di una rottura della quotidianità, che a dire il vero non pare comunque un elemento da sottovalutare; piuttosto, i pregi di questa strategia sono da ricercarsi nell'occasione che essa offre di entrare in contatto e riflettere criticamente su fonti, anche tipologicamente diverse e magari anche di epoche diverse, ma comunque in comunicazione fra loro. A ben vedere questo tipo di strategia, se ben strutturata e organizzata anche in riferimento alle attività didattiche da svolgersi durante e soprattutto dopo la visita, può ambire a essere un antidoto contro un approccio superficiale alla storia. Questo perché il patrimonio oltre a mettere in contatto gli studenti con i documenti, consente

*Objects*, London, Penguin, 2012; E. Gertsman - B.H. Rosenwein, *The Middle Ages in 50 Objects*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.

<sup>71</sup> Due iniziative, una anglo-spagnola e l'altra italiana, sono perfetti esempi di quanto il patrimonio stia diventando una strategia centrale della didattica. In Spagna, con riferimento alla scuola, il progetto del *National Education and Heritage Plan*, ha mostrato tramite un ampio sondaggio tra docenti e studenti che in Spagna il patrimonio sta iniziando a ritagliarsi un ruolo importante in chiave d'innovazione didattica, al contrario di quanto avviene in Inghilterra, dove si è più restii in questo senso. In Italia, il già citato DiPaSt di Bologna, nelle figure di Beatrice Borghi e Rolando Dondarini si batte attivamente da anni per la diffusione di una vera e propria didattica museale che faccia del patrimonio uno strumento essenziale per l'educazione alla cittadinanza e per un insegnamento interdisciplinare. A questo proposito, va anche ricordata la recente creazione del Dottorato Nazionale in *Heritage Science* con sede amministrativa presso La Sapienza di Roma, il cui I ciclo è stato inaugurato nell'Anno Accademico 2022-2023. In merito cfr. rispettivamente C.J. Gómez-Carrasco - P. Miralles - O. Fontal - A. Ibañez-Etxeberria, *Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis through initial Training of History Teachers (Spain - England)*, in «Sustainability», MDPI, 3, vol. 12, 2020 (January), pp. 1-21; e B. Borghi - R. Dondarini, *Un manifesto per la didattica*, cit., pp. 12-15.

di sviluppare una riflessione sull'importanza delle interpretazioni storiche, rintracciabili nel modo in cui un museo viene allestito con una particolare struttura e combinazione di resti materiali, elementi vari e percorsi formativi che di per sé sono il risultato di una specifica ricostruzione che può essere decostruita per rintracciarne il senso e gli obiettivi. Ecco, pertanto, che l'insegnamento della storia per mezzo del patrimonio, lungi dall'essere un momento d'intrattenimento o dal presentarsi come un momento di rafforzamento dell'identità nazionale, può costituire un'ottima risorsa per favorire un apprendimento interdisciplinare e multiculturale, molto più sfaccettato e consapevole dei possibili usi e significati che la storia può assumere rispetto al presente<sup>72</sup>.

<sup>72</sup> L. van Wijk, *Developments in Heritage Education in Europe: EUROCLIO's Enquiries Compared*, in «International Journal of Historical Teaching, Learning and Research», 2, vol. 5, 2005 (July), pp. 4-9; I. Nakou, *Museums and History Education in Our Contemporary Context*, in «History Education Research Journal», 1, vol. 6, 2006 (January), pp. 83-92: 87-89; H. Snelson, *Educational visits*, in *Debates in History Teaching*, I ed., cit., pp. 249-260.

### III. La storia tra tradizione e innovazione. Dal manuale al digitale

#### III.1. *Dell'importanza e irrilevanza del manuale nella pratica didattica accademica*

Il manuale è senz'altro uno degli strumenti didattici più controversi, capace di creare divisioni, scontri e gravi dubbi a proposito delle ragioni del suo impiego. Quanto siano discordi i pareri in merito è ben evidenziato dalla semplice constatazione che il modo in cui lo si concepisce nel contesto accademico è diametralmente opposto a seconda che si parli d'Italia, dove è uno strumento di primaria importanza, o di Spagna, dove la sua rilevanza e il suo impiego sono piuttosto scarsi. Sulle ragioni di questo stato di cose incidono fortemente le particolari caratteristiche dei sistemi didattici nazionali, giacché da un lato l'oralità trova proprio nel manuale una delle sue principali ragioni d'essere, dall'altro la dimensione pratico-laboratoriale costituisce un serio ostacolo al suo diffuso utilizzo. Insomma, considerando anche i pareri espressi dai docenti intervistati e nei questionari, si può sostenere che, diversamente da quanto avviene nel nostro Paese, in Spagna il manuale è ritenuto uno strumento di tipo scolastico. Beninteso, ciò non significa affatto che non esista una manualistica universitaria iberica, ma semplicemente che il mercato editoriale a cui essa dà vita è più scarso rispetto al nostro, anche se, essendo meno vincolato a una determinata tradizione di contenuti e temi, presenta alcune particolari caratteristiche che meritano di essere segnalate per gli effetti positivi che potrebbero avere se applicate nei testi italiani. Proprio per queste ragioni, connesse al bisogno di una comparazione il più completa possibile, anche nei questionari spagnoli è presente una sezione dedicata ai manuali e ai libri di testo, e, ulteriormente, si è deciso di allargare l'analisi manualistica anche alla Spagna – anche se, evidentemente, questa parte del contributo è più incentrata sull'Italia.

Tabella 10. Criteri di scelta dei manuali (docenti italiani)

<b>Criteri di scelta</b>	
Ampiezza ed esaustività dei contenuti	27%
Chiarezza comunicativa/leggibilità del testo	24%
Aggiornamento storiografico	20%
Adeguatezza bibliografia, fonti e apparato di supporto e approfondimento	16%
Impostazione analitica/problematizzante del testo	8%
Taglio interpretativo del testo non eurocentrico	5%

Osservando la tabella 10 recante i dati derivanti dalla specifica sezione dei questionari dedicati alla manualistica universitaria, il primo argomento da considerare riguarda i criteri in base ai quali i docenti scelgono i manuali da adottare nei propri corsi. Compare immediatamente a questo proposito un dato particolarmente interessante che sottolinea come, prima ancora di qualsiasi altro parametro, più di un quarto dei professori italiani (27%) badi essenzialmente all'ampiezza e all'esaustività dei contenuti offerti dal testo, per poi concentrarsi subito dopo sulla chiarezza comunicativa, in altre parole sulla leggibilità o si potrebbe dire anche sull'accessibilità del testo (24%), sull'aggiornamento storiografico (20%) e la presenza di un apparato bibliografico, di supporto e approfondimento con eventuale inserimento anche di fonti (16%). Molto più distaccate le posizioni di coloro che prestano attenzione principalmente a un'impostazione problematizzante o comunque particolarmente analitica e non soltanto descrittivo-narrativa (8%), e di quelli che scelgono testi con un taglio interpretativo non eurocentrico (5%). La realtà che questi dati presentano coincide perfettamente con quanto si è avuto modo di constatare attraverso commenti, interviste e l'osservazione delle attività didattiche nelle aule, ossia che il manuale ha un ruolo chiave nell'insegnamento universitario della storia in Italia perché viene percepito dai docenti stessi non come un semplice mezzo di supporto del quale si può fare anche a meno, bensì come un elemento chiave per la costruzione di quell'ampio novero di contenuti di base propedeutici allo sviluppo di una conoscenza più complessa. Più nello specifico, il fatto che i docenti si preoccupino che il manuale adottato sia denso ed esaustivo è direttamente connesso a quelle lacune della preparazione scolastica su cui si è lungamente riflettuto, e, di conseguenza, alla dinamica per cui loro stessi sono costretti a sopperire a queste mancanze a discapito di una didattica incentrata sugli aspetti più pratici e complessi della scienza storica. Ebbene, in questo stato di cose il manuale sembra presentarsi come la principale soluzione attraverso cui gli insegnanti sono certi

di poter garantire agli allievi l'apprendimento delle conoscenze di primo ordine senza però occuparsene personalmente in aula, in modo tale da potere dedicarsi direttamente a un insegnamento più critico e orientato verso aspetti operativi, storiografici e metodologici.

Tutto questo è confermato da altri due fattori.

Il primo consiste nella semplice osservazione del fatto che nella quasi totalità degli esami di base in storia, a prescindere dai corsi di laurea nei quali tali insegnamenti sono impartiti, i programmi di studio prevedono quasi sempre la presenza di un manuale da studiare, motivo per cui la valutazione finale inizia ineluttabilmente dalla verifica delle conoscenze di base veicolate da quello. E ciò è ancora più frequente quando a presentarsi all'esame sono studenti che non hanno frequentato il corso.

Il secondo è forse ancora più indicativo e concerne il legame esistente tra manuali e lezioni. In base al discorso fatto finora non sorprenderà sapere che i due terzi dei docenti, a prescindere dalla frequenza con cui ciò avviene, connettono le proprie lezioni al manuale, e viceversa, sia per avere una sorta di filo rosso che scandisca la struttura del corso, sia per approfondire alcuni argomenti e temi. È un dato di per sé eloquente, e lo è ancora di più considerando che il restante terzo che non vi ricorre ha preso questa decisione per occuparsi di altri aspetti, sicuro, appunto, di potere contare sul testo per l'insegnamento della cosiddetta storia generale<sup>1</sup>. Quanto sia profonda la differenza col contesto iberico lo dimostra il fatto che più della metà dei colleghi iberici non impieghi affatto il manuale, e che il 30% lo faccia occasionalmente e solo il 16% con una maggiore frequenza, verosimilmente allo scopo di trarne spunti e argomenti per maggiori approfondimenti piuttosto che per ricavarne un canovaccio utile a una ricostruzione di tipo evenemenziale. Notevole il fatto che la quasi totalità dei docenti spagnoli giustifichi questo scarso ricorso al testo sostenendo che esso non favorisca in alcun modo lo sviluppo di quelle competenze pratiche, operative e critiche che si confanno alla didattica universitaria, aggiungendo che la maggiore parte dei testi non è neanche aggiornata storiograficamente, una dinamica – che si appro-

<sup>1</sup> L'assoluta rilevanza del manuale nel contesto universitario italiano è sottolineata dal fatto che, pur essendo pochi, vi sono comunque alcuni docenti che, in modo non dissimile da quanto avviene nell'ambito scolastico, insegnano solo attraverso il manuale, cioè seguendone la struttura e la cronologia degli avvenimenti.

fondirà in seguito – figlia di una domanda assai limitata che a sua volta induce il mercato editoriale a una stagnazione produttiva<sup>2</sup>.

Assodata l'importanza del manuale come strumento didattico in Italia, c'è da chiedersi allora quale sia il giudizio espresso nei suoi confronti dai docenti. Ebbene, a riguardo essi hanno fatto registrare un gradimento abbastanza elevato, anche se a una più approfondita analisi fanno seguito alcuni elementi di criticità, perché se è vero che un terzo (32%) ne giudica alto o molto alto il livello, lo è altrettanto che la metà di essi ha ritenuto più opportuno parlare di una qualità intermedia, oppure, addirittura bassa nel 18% dei casi. Se tutto sommato non vi è dubbio che il giudizio sia sostanzialmente positivo, cionondimeno non può essere ignorato il fatto che la maggiore parte dei giudizi si collochi in una valutazione di medio valore e ancora più che si parli anche di bassa qualità in ambito accademico. È bene perciò chiedersi quali sono le motivazioni di questi dati. A tale scopo è utile il commento lasciato in merito da un docente:

Gli editori di manuali sono stati costretti dalle riforme politiche iniziate negli anni Duemila a produrre testi più sintetici a fronte del depauperamento dell'insegnamento scolastico. Di conseguenza un manuale oggi deve decidere se affrontare temi di storia generale, così da recuperare le lacune accumulate negli anni delle superiori, o tentare di introdurre lo studente a livelli di complessità analitica maggiori. Ovviamente gli editori e i docenti di laurea triennale sono spesso costretti alla prima soluzione.

Queste parole colgono perfettamente nel segno evidenziando alcuni di quegli elementi che, come si vedrà, emergeranno chiaramente nel corso dell'analisi manualistica. In sostanza, il basso gradimento talvolta registrato si connette al processo evolutivo dei testi stessi, caratterizzato nel corso dei decenni dal progressivo incremento degli apparati di supporto, integrazione e orientamento, e, parallelamente, dalla semplificazione della trattazione e dalla riduzione della quantità dei contenuti proposti a causa di un crescente peggioramento della didattica scolastica, con la quale, come ormai sappiamo, quella universitaria, manualistica inclusa, si confronta e alla quale deve sopperire.

<sup>2</sup> Si veda più avanti, pp. 191-195. Quelli dello scarso impiego del testo e del suo ridotto aggiornamento storiografico si configurano come problemi di sistema della pratica didattica iberica e non di qualità dei testi iberici, verso i quali, per la verità, la maggiore parte dei docenti, si schiera nettamente a favore considerandoli di livello medio-alto, alto o molto alto rispettivamente nel 39%, 25% e 8% dei casi.

Quelle parole confermano anche la bontà di uno degli assiomi, per così dire, che sono alla base di questa analisi, vale a dire l'esistenza di una duplice natura dei manuali universitari, che si possono dividere in testi descrittivo-narrativi e testi analitici/problematizzanti. L'anticipazione di quello che allo stesso tempo è un presupposto e un risultato della presente ricerca è di essenziale importanza per approfondire un concetto a cui si è già fatto cenno, e cioè che l'adozione di un determinato tipo di manuale è vincolata a una corrispondente concezione dell'insegnamento. I docenti che lo intendono in modo più tradizionale propendono per i testi dal taglio descrittivo, che esauriscono la loro missione educativa offrendo le conoscenze di base con una trama narrativo-descrittiva essenzialmente evenemenziale. Chi pone l'accento non sulla trasmissione dei contenuti ma sulla costruzione di conoscenze e competenze complesse, invece, sceglie un testo problematizzante, che introduce numerosi elementi critici connessi alla storiografia, alle fonti, alle strutture e ai fenomeni di lunga durata. Ovviamente questo non significa che gli insegnanti che si rifanno a una visione più tradizionale non si occuperanno anche di questi aspetti più complessi, cionondimeno il fatto che, come si è visto, solo l'8% dei docenti si preoccupi di un'impostazione analitica del testo costituisce una evidente conferma del fatto che la prima preoccupazione in Italia è quella di trasmettere le conoscenze di primo ordine, e di farlo fin da subito, soprattutto nelle lauree triennali. In piena coerenza con questo si capisce perché l'offerta manualistica italiana sia poco propensa all'innovazione e sia sostanzialmente dominata dalle vendite molto alte, e in alcuni casi quasi da un monopolio, di quei testi confortevolmente descrittivi ed evenemenziali, per certi versi non molto dissimili da quelli scolastici nell'impostazione e nel taglio dei contenuti.

C'è però da ribadire che le scelte dei professori sono legittimate dalla stessa complessa situazione connessa alla preparazione in ingresso degli studenti, che trova un'ulteriore conferma nelle difficoltà che le matricole riscontrano quando si confrontano con i manuali. Osservando i dati nella tabella 11, si può notare come ancora una volta sia attestato che le principali difficoltà incontrate dagli studenti hanno origini lontane e non collegabili soltanto alla storia. Fermo restando il fatto che le percentuali tutte più alte rilevabili nel contesto spagnolo non sono meno indicative e sono verosimilmente da connettere anche a una minore abitudine a confrontarsi con questo strumento, almeno nell'ambito universitario, c'è da evidenziare per l'Italia, che nonostante la prima preoccupazione degli insegnanti sia l'esautività contenutistica, il primo problema dei discenti è di tipo linguistico ed è anche piuttosto frequente con conseguente compromissione dello studio in

partenza. Se a questo si aggiunge che proprio l'ampiezza dei contenuti ricercata dai docenti costituisce l'altro problema più frequente, diviene evidente che, effettivamente, i manuali presentano un taglio descrittivo ed evenemenziale che, per quanto richiesto da chi insegna, propone una concezione dello studio della storia essenzialmente scolastica, e pertanto abbastanza apprezzata dagli studenti, i quali non a caso individuano l'impostazione analitica come l'ultimo dei loro problemi semplicemente perché essi si confrontano con testi prevalentemente descrittivi, dove la problematizzazione è scarsa.

Tabella 11. Principali criticità nello studio dei manuali/testi<sup>3</sup>

PRINCIPALI CRITICITÀ	STUDENTI ITALIANI	STUDENTI SPAGNOLI
<b>Complessità linguistica</b>	43%	55%
<b>Eccesso di date</b>	23%	37%
<b>Eccesso di contenuti</b>	15%	30%
<b>Taglio problematizzante</b>	12%	30%

Ancora una volta siamo di fronte a una sorta di cortocircuito didattico dal quale è veramente complesso uscire, ancor più se si considera che i docenti italiani nella gran parte dei casi indicano direttamente un unico manuale per i propri corsi, e anche che, quando offrono la possibilità di scelta dei testi agli studenti, quest'ultimi significativamente propendono per quello loro suggerito in aula (71%-70%), mentre sono decisamente più pochi quelli che a questo associano anche un confronto autonomo tra le opzioni disponibili (46%-43%) e ancora meno coloro che scelgono in base al costo inferiore e alla facilità di reperimento (16%-36%). Un dato, quest'ultimo, comprensibilmente basso in Italia considerando la grande rilevanza didattica del manuale, e, più alto in Spagna in ragione della secondarietà dello strumento.

Si è già detto del metodo di studio<sup>4</sup>. In merito, oltre a ricordare la non incoraggiante quantità di coloro che studiano facendo ricorso alle cattive sintesi pre-

<sup>3</sup> I dati riportati nella tabella sono il frutto di specifiche domande (con più opzioni di risposta e a risposta aperta) rivolte agli studenti di entrambi i Paesi. Si tratta dei quesiti 38-39 nel questionario italiano e 35-36 in quello spagnolo. Per maggiori dettagli cfr. appendice, pp. 304 e 306.

<sup>4</sup> Si veda *supra*, p. 107, tabella 8.

senti in rete<sup>5</sup>, c'è da ritornare anche su un dato significativo riguardante il massiccio ricorso al riassunto (46%-50%). Le ragioni del ricorso a questa strategia, con tutti i rischi che comporta, diventano ora ancora più chiare in associazione con le difficoltà che i manuali pongono agli studenti, giacché il riassunto è una specie di trasposizione didattica che essi decidono di fare di loro spontanea volontà allo scopo di rendere più chiari i contenuti da apprendere e di semplificarli in vista della memorizzazione. In altre parole, è uno sforzo necessario per semplificarsi la vita, che, tuttavia, non coglie un paradosso: che si sta realizzando la sintesi di una sintesi, quale in sostanza è il manuale. L'esito non può che essere l'apprendimento di un interrotto *continuum* di nozioni cronologicamente ordinate non molto diverso da quanto si faceva a scuola. È un problema serio che si affronterà adesso in dettaglio grazie all'analisi manualistica, e in merito al quale è il caso anche di ricordare che esso non dipende soltanto dalle difficoltà e dalla presunta svogliatezza degli studenti. In primo luogo, perché se davvero essi fossero pigri non si spenderebbero nella metà dei casi nella realizzazione di riassunti che costano tempo e fatica, e perché non di rado i manuali stessi presentano seri problemi di leggibilità in termini di stile e di strutturazione dei contenuti. In secondo luogo, perché questo stato di cose non cambierà mai se non ci si sforza di creare un maggiore equilibrio tra discorsività e problematizzazione e di disincentivare un apprendimento trasmissivo e mnemonico già a partire dal manuale. Quest'ultimo, proprio perché strumento principe della didattica universitaria italiana, non dovrebbe essere considerato riduttivamente soltanto come il mezzo per lo sviluppo delle conoscenze di storia generale, ma anche come prima introduzione alla dimensione critica della disciplina, che, ovviamente, sarà poi il docente a sviluppare con altri metodi e strumenti.

### III.2. *Un'analisi della manualistica universitaria in storia*

L'analisi dei manuali di storia più frequentemente utilizzati all'università è sembrata un'operazione necessaria e opportuna per gli scopi di questo lavoro in ragione della rilevanza che questo strumento assume in Italia e dell'assenza di analisi siste-

<sup>5</sup> Di una qualche rilevanza un dato molto differente in termini di genere sul ricorso a questo espediente che per le allieve italiane e spagnole si riduce al 3,37% e 12,73% dei casi, mentre per i colleghi maschi si spinge rispettivamente fino al 20% e 23,37%.

matiche al riguardo, e anche perché i manuali universitari, pur migliori di quelli scolastici, non sono affatto immuni dai problemi che questi ultimi presentano. Il manuale accademico non fa eccezione in questo senso perché, a prescindere dalla qualità della scrittura e dall'alto livello di preparazione dei suoi autori, resta uno strumento molto controverso, oggetto di grandi trasformazioni e di innumerevoli cambiamenti e reinterpretazioni che impediscono e impediranno la condivisione di un unico modello. Come in parte si è già avuto modo di vedere, uno studio comparato dei testi italiani e spagnoli può essere la chiave per evidenziare aspetti decisivi della didattica di entrambi i Paesi soprattutto in relazione a un periodo di fondamentale importanza qual è quello dei primissimi anni di università, cioè quello in cui il trasferimento dalla scuola comporta tanti problemi<sup>6</sup>.

In merito ai criteri per l'individuazione dei manuali meritevoli di una analisi approfondita, va precisato preliminarmente che essi riguardano i cosiddetti esami di base, dalla storia greca a quella contemporanea, inclusi per l'ambito iberico quelli di storia iberoamericana e storia del mondo attuale. A questi si aggiungono quelli che si potrebbero definire introduttivi perché incentrati sulla storia della storiografia, sulle fonti e sul metodo, e quelli riguardanti uno dei due Paesi in una data epoca storica, un caso quest'ultimo che riguarda particolarmente la Spagna. L'analisi ha riguardato un'ottantina di testi, 53 dei quali sono stati recensiti in dettaglio, tra cui anche alcuni manuali di area anglosassone. Tutte queste opere sono state scelte tramite un'apposita disamina dei programmi di studio grazie alla quale è stato possibile individuare i testi adottati più frequentemente, specie nei corsi di laurea in Storia. Sono stati inclusi anche testi che per una loro interessante particolarità – l'impostazione tematica e storiografica, l'integrazione digitale, le immagini, etc. – erano meritevoli di una qualche attenzione<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> In merito si rimanda al seguente contributo, non pubblicato, ma disponibile in rete: A. Booth, *Worlds in Collision: University Tutor and Student Perspectives on the Transition to Degree Level History*, in *History in Schools and Higher Education: Issues of Common Concern* (second conference), 29 September 2005.

<sup>7</sup> L'analisi dei manuali più utilizzati è stata condotta grazie a un attento esame dei programmi di studio e *temarios* di oltre 30 università italiane e iberiche in riferimento agli A.A. 2018/2019 e 2019/2020. Va precisato che a eccezione di due volumi molto impiegati in Spagna – A. Tenenti, *La edad moderna, siglos XVI-XVIII*, Barcelona, Critica, 2011 e M. Christol - D. Nony, *De los orígenes de Roma a las invasiones*, Madrid, Akal, 1991 – si è volutamente scelto di privilegiare i testi non tradotti, ma realizzati da autori italiani e spagnoli per i loro rispettivi Paesi. Nella grandissima maggioranza dei casi si è fatto riferimento alle edizioni più recenti di questi testi, che nel frattempo potrebbero essere state oggetto di nuove edizioni le cui modifiche non saran-

Per quanto concerne i criteri generali di analisi di ogni manuale, in assenza di lavori che potessero fungere da modello<sup>8</sup>, si è deciso di procedere alla realizzazione di un'apposita griglia di analisi incentrata su aspetti stilistici, linguistici, contenutistici, storiografici, iconografici, cartografici, etc., di produrre una recensione per ciascun volume, così da confrontare i manuali in generale e con riferimento alla disciplina. Il risultato è un discorso analitico che non procede di recensione in recensione<sup>9</sup>, ma sviluppa un quadro generale, a tratti orientato per epoche storiche, e costruito sulla base dei quattro parametri portanti della griglia, vale a dire:

1. L'efficacia comunicativa (stile e linguaggio);
2. I contenuti (impostazione, taglio interpretativo, aggiornamento storiografico).
3. Apparati integrativi (cartografia e iconografia).
4. Strumenti di orientamento e di approfondimento (bibliografia, fonti, approfondimenti).

### *III.2.1. L'efficacia comunicativa*

Una comunicazione efficace è fondamentale per la riuscita di un buon manuale, ciò significa che, a differenza di quanto accade per i testi scolastici, spesso caratterizzati da un ipertrofismo e da una elefantiasi dei contenuti, quelli universitari devono presentarsi in modo chiaro tanto sul piano dell'organizzazione della struttura (parti, sezioni, capitoli, approfondimenti, etc.), quanto su quello dei contenuti, che devono essere organizzati coerentemente con il taglio interpretativo adottato. In uno strumento come il manuale l'ordine concettuale deriva più che mai da quello visivo, pertanto è fondamentale che, al di là della chiarezza sul piano teorico, il testo sia facilmente accessibile anche in riferimento all'orga-

no qui prese in considerazione. In rari casi si è fatto riferimento a edizioni più vecchie, le quali comunque risultavano ancora utilizzate al momento dell'analisi. La bibliografia completa dei testi analizzati è disponibile nell'apposita sezione della bibliografia finale.

<sup>8</sup> Il riferimento è all'assenza di studi specifici che sistematicamente si siano occupati di analizzare e valutare la manualistica di storia destinata all'università italiana e spagnola. Esistono invece, com'è noto, diverse recensioni per molti dei testi qui selezionati, ma a tal proposito è doveroso precisare che, dopo un'attenta riflessione, si è scelto in questa sede di non fare riferimento o confronti con nessuna di esse allo scopo di preservare l'originalità dell'analisi svolta, scongiurando qualsiasi tipo di condizionamento, più o meno consapevole, che sarebbe potuto derivare dalla lettura delle stesse.

<sup>9</sup> L'esempio della scheda di analisi del manuale e le singole recensioni sono presenti nell'apposita sezione dell'appendice.

nizzazione di ogni singola pagina, cioè all'impaginazione. Differentemente da quanto avviene nei loro omologhi scolastici, i quali sono negativamente noti per la realizzazione di pagine affollate, eccessivamente colorate e confuse, c'è da sottolineare che, a parte rarissimi casi, i manuali universitari rispettano il principio dell'assoluta chiarezza. Eppure, a onore del vero, c'è da notare che in qualche modo essi sono influenzati dal modello scolastico giacché non pochi ricorrono all'uso (improprio) del corsivo e soprattutto del grassetto per evidenziare termini e concetti notevoli. Questa scelta non è del tutto condivisibile perché tende a condizionare gli studenti svolgendo un compito, quello dell'individuazione delle parole e dei concetti chiave, che forse spetterebbe esclusivamente a loro. Essi, del resto, hanno dimostrato di essere perfettamente in grado di svolgerlo stando al fatto che questa strategia di studio è risultata una delle più impiegate<sup>10</sup>.

La questione comunicativa è connessa a maggior ragione allo stile di scrittura e alla lingua utilizzati dagli autori. Purtroppo, incomprensibilmente, non tutti si pongono il problema della chiarezza argomentativa, cui si connette anche il discorso della complessità – leggasi accessibilità – dei contenuti proposti. Il discorso riporta a quell'evidenza già emersa di un abbassamento del livello dell'insegnamento ai fini della garanzia di una comprensione certa da parte degli studenti. Ecco, pertanto, che seppure sotto un'altra veste il problema si ripropone nel momento dell'ideazione e della stesura di un testo. Si potrebbe sostenere non a torto che è impensabile che in un manuale, già di per sé una sintesi, si debba procedere a ulteriori semplificazioni e tagli, per di più in un contesto universitario, eppure non farlo potrebbe rappresentare un ostacolo assai serio all'impiego (e quindi alle vendite) del testo, che se bollato come troppo complesso finirà presto per uscire dal giro dei manuali più adottati. Ne deriva il sacrificio della complessità sull'altare della comprensibilità<sup>11</sup>, che in ragione di una preparazione scolastica che pare sempre più scarna si configura non come una possibilità, ma

<sup>10</sup> Si veda *supra*, p. 107, tabella 8. Si noti che da questo momento in poi per facilitare la leggibilità del contributo i riferimenti bibliografici dei manuali menzionati saranno riportati in nota solo quando citati per la prima volta, o in caso di riferimento specifico ad alcune pagine.

<sup>11</sup> Per esempio, sulla necessità di semplificare i contenuti proposti alla luce della scarsa preparazione media delle matricole si è soffermata anche Gabriella Piccinni nell'introduzione al suo manuale di storia medievale, cfr. G. Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, III ed., Milano-Torino, Pearson, 2018. Qualcosa di simile, del resto, si osserva anche in Spagna, dove un manuale molto apprezzato, anch'esso di storia medievale, nel corso di ben quattordici anni e sei edizioni è passato dalle 999 pagine del 1998 alle 480 del 2012 con un progressivo ampliamento degli apparati di supporto, fonti, bibliografia e cartografia nella speranza di rispondere alla graduale erosione

quasi come un dovere. Insomma, se in aula si può ancora sperare di occuparsi anche degli aspetti più difficili di un tema e della disciplina bisogna ammettere che la maggiore parte degli studenti non può più affrontare da sola la complessità di manuali densi e di altissimo livello<sup>12</sup>.

In questo senso anche sul piano linguistico i testi più vecchi possono essere molto insidiosi, sia lessicalmente sia nella costruzione del periodo, e presentare pertanto rischi evidenti in considerazione delle difficoltà linguistiche degli studenti. Un esempio a riguardo è rappresentato dal Momigliano e dallo Spini, due opere, rispettivamente di storia romana e moderna, reinserite in commercio dopo essere state oggetto di una revisione, più che necessaria trattandosi di lavori di oltre sessanta anni fa<sup>13</sup>. In entrambi i casi, nonostante sia indubbio il valore di questi due insigni storici, c'è da evidenziare che, al netto di alcune perplessità per quanto riguarda il contenuto, la criticità principale da essi presentata è costituita dallo stile di scrittura adottato, che risulta obsoleto anche perché caratterizzato da una eccessiva aggettivazione e da toni troppo enfatici, evocativi e drammatici che talvolta sfociano anche in giudizi di tipo morale non più accettabili. È comprensibile il disagio che gli studenti potrebbero provare di fronte a questo tipo di scrittura. Non si creda però che la questione esista solo in relazione a questi due "casi limite". Sono diversi gli esempi di manuali più recenti che risultano ostici sotto questo punto di vista. Tra questi merita una menzione il Musti<sup>14</sup>, una sintesi davvero straordinaria per profondità di analisi ed esaustività dei contenuti di storia greca, ma che palesemente non si preoccupa affatto della chiarezza comunicativa risultando linguisticamente assai complicato, non tanto per una spiccata attenzione al discorso dell'etimologia, quanto per una scrittura che per i toni quasi aulici e una certa tendenza alla prolissità denuncia un malcelato autocompiacimento. Il caso di questo manuale è davvero importante perché rappresenta l'esemplificazione di un lavoro – compiuto per altro da uno storico di assoluto rilievo – in cui la densità e la qualità concettuale e contenutistica sono inversa-

del livello di formazione degli studenti, cfr. J.Á. García de Cortázar - J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de historia medieval*, VI ed., Madrid, Alianza Editorial, 2015.

<sup>12</sup> Si pensi per esempio a un manuale straordinario, ma che oggi risulta praticamente inutilizzabile per la sua grande complessità e profondità di analisi, ossia G. Tabacco - G. Grado Merlo, *Medioevo*, Bologna, Il Mulino, 1989.

<sup>13</sup> A. Momigliano, *Manuale di storia romana*, a cura di A. Mastrocinque, II ed., Torino, UTET, 2016; G. Spini, *Manuale di storia moderna*, a cura di M. Verga, Novara, UTET, 2016.

<sup>14</sup> D. Musti, *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, Roma, Laterza, 2006.

mente proporzionali alla sua accessibilità. Per questo motivo esso non risulta più adottato come un tempo, e non di rado, quando è presente nei programmi di studio, è accompagnato da una raccomandazione dei docenti ad affiancarlo ad altri testi, che possono aiutare a comprendere alcuni passaggi davvero complessi. Ciò è tanto più vero se consideriamo che lavori di questo tipo, o simili come il Barruso-Lema Pueyo e l'Artola-Pérez Ledesma, presuppongono che gli studenti abbiano una perfetta conoscenza della propria lingua nonché una competenza lessicale specificamente legata alla storia – due aspetti che legittimamente si potrebbero ritenere scontati, ma che tali non sono affatto, come si è visto<sup>15</sup>.

Nella questione del difficile equilibrio tra chiarezza espositiva e complessità della ricostruzione rientrano anche aspetti come l'inserimento di passi, rimandi interni, citazioni, e di una terminologia direttamente derivante dalle fonti. Nel primo caso l'eccessiva presenza di questi elementi può essere anch'essa una difficoltà perché tende a interrompere il flusso di scrittura rendendo sì il testo più completo, ma anche meno leggibile, come pure si rileva in alcuni casi<sup>16</sup>. In merito al secondo aspetto è possibile tracciare una vera e propria linea di separazione tra le sintesi che si occupano di storia antica o medievale e quelle incentrate sulle epoche successive. Le prime si caratterizzano per un ricorso spiccatamente forte a termini direttamente derivanti dal linguaggio documentario, un'evenienza che si verifica molto più raramente nei manuali di storia moderna e ancora più di storia contemporanea<sup>17</sup>. Si tratta però di una scelta didatticamente più che corretta che

<sup>15</sup> P. Barruso - J.Á. Lema Pueyo, *Historia del País Vasco. Edad Media (siglos V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004; M. Artola - M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza, 2005.

<sup>16</sup> C. Capra, *Storia moderna (1492-1848)*, III ed., Milano, Mondadori, 2018; M. Cattaneo - C. Canonici - A. Vittoria, *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II ed., voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012, quest'ultimo è uno dei pochissimi casi di manuali scolastici utilizzati anche in un contesto universitario; A. Isla Frez, *La alta edad media: siglos VIII-XI*, Madrid, Síntesis, 2002; J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003.

<sup>17</sup> Questa buona pratica è sostanzialmente ravvisabile in tutti i manuali di storia greca e romana, i cui riferimenti bibliografici sono disponibili nell'apposita sezione dedicata alla manualistica nella bibliografia. Tra i testi di storia medievale che la adottano vi sono R. Bordone - G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009; M. Montanari, *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2002; G. Piccinni, *I mille anni*, cit.; J.Á. García de Cortázar - J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de Historia Medieval*, cit.; E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Cátedra, 1995; E. Arsuaga - M. Viso, *La península ibérica en la edad media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019.

andrebbe maggiormente impiegata anche nei manuali su altri periodi storici per il semplice fatto che se adeguatamente supportata con un'esplicitazione e una spiegazione chiare dei significati di questi termini è in grado di favorire la familiarizzazione degli studenti con il lessico disciplinare, e contribuisce a sviluppare un'attenzione per l'evoluzione storica di parole che ricorreranno spesso durante gli studi, e che grazie a questo tipo di iniziative possono essere scrostate di tutte quelle attribuzioni arbitrarie di significato che la nostra società tende ad ascrivere loro. Particolarmente significativo da questo punto di vista è l'esempio del Pani-Todisco, un accurato e valido manuale di storia romana che si preoccupa di adottare questa prospettiva non attraverso l'inserimento di appositi riquadri al di fuori del corpo centrale del testo, come accade nel testo di Zorzi (storia medievale) e nei due volumi di Sabbatucci-Vidotto (storia contemporanea), ma integrandola direttamente nella ricostruzione, che spesso e volentieri sviluppa ampi discorsi sulle differenze di significato intercorse nel tempo per alcuni termini<sup>18</sup>.

Un altro rilevante aspetto di una comunicazione efficace concerne la capacità di creare interesse negli studenti al momento della lettura. Sull'importanza di ciò valgono ugualmente le osservazioni avanzate in merito per la didattica in generale: non si possono considerare aprioristicamente l'obbligo che grava sullo studente e la sua eventuale passione come requisiti sufficienti a garantire una piacevole lettura, della quale tutti i testi dovrebbero in qualche modo preoccuparsi, a maggior ragione se consideriamo le lacune di formazione dei lettori. C'è poi da considerare il tipo di impaginato che per sua natura il manuale universitario presenta: decine e decine di pagine, talvolta centinaia, di scrittura interrotta solo dai titoli di capitoli, paragrafi e sottoparagrafi, una condizione che si dovrebbe evitare perché tende a opprimere il lettore presentandogli un'uniformità che può favorire cali dell'attenzione. Pertanto, fermo restando quanto notato in merito alla necessità di una pulizia ed essenzialità dell'impaginato, bisogna inserire ogni tanto elementi vari, anche visivamente diversi dalla scrittura, funzionali a ridestare l'interesse, a incuriosire e a realizzare quella variazione delle strategie d'insegnamento di cui è nota l'importanza. Su questo piano è davvero rilevante l'integrazione delle immagini – aspetto di cui ci si occuperà più avanti –, ma

<sup>18</sup> A. Zorzi, *Manuale di storia medievale*, Torino, UTET, 2016; G. Sabbatucci - G. Vidotto, *Il mondo contemporaneo dal 1848 ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008; Id., *Storia Contemporanea. L'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2008; Id., *Storia Contemporanea. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2008; M. Pani - E. Todisco, *Storia romana. Dalle origini alla tarda antichità*, Roma, Carocci, 2018.

qualcosa può essere fatto già in termini stilistici. Una scrittura coerente, comprensibile e dal taglio interpretativo non orientato solo in direzione della storia evenemenziale è già un passo avanti in ragione della capacità intrinseca che un testo così connotato possiede di non obbligare lo studente a compiere quasi un lavoro di decodificazione, e di offrire un'opera tematicamente variegata. Esiste poi la possibilità anche di impiegare alcuni espedienti come nei casi del Vitolo (storia medievale), che inserisce ogni tanto qualche nota di colore e utilizza un linguaggio che trasuda passione risultando più coinvolgente sul piano emotivo; e del Bettalli (storia greca) che fa spesso ricorso a termini mutuati dalla lingua inglese suscitando quell'impressione di riduzione della distanza millenaria che separa il lettore dagli eventi e dai fenomeni proposti<sup>19</sup>.

Per concludere il discorso sulla comunicazione, c'è da segnalare un'ultima importante quanto spinosa questione che riguarda la curatela dei testi. Si è parlato poco fa di "scrittura coerente", ma cosa si intende concretamente con questa espressione? Sostanzialmente, l'analisi manualistica ha consentito di rilevare una differenza netta tra i manuali la cui stesura è affidata a un autore, o al massimo a due, e quelli di più autori. I testi a due o quattro mani sono per l'appunto più lineari e coerenti, il che è un pregio in termini di comprensibilità. Tuttavia, presentano il notevole difetto di esporsi al rischio di una maggiore incompletezza, per effetto delle possibili lacune o del disinteresse dell'autore verso un determinato tema, e a quello di un'eccessiva attenzione dedicata ad altri in ragione della sua specifica specializzazione e dei suoi particolari campi d'interesse. Al contrario, un totale capovolgimento di questi fattori si verifica nel caso di manuali collettanei che solitamente risultano più approfonditi e ampi sotto tutti i punti di vista, ma anche molto più complessi per la concreta difficoltà di omogenizzazione dei vari stili di scrittura e dei tagli interpretativi. Non avrebbe molto senso decretare quale tra queste ipotesi sia la migliore, anche perché i risultati variano molto a seconda degli esempi nell'uno e nell'altro caso; ciononostante, si può forse notare che le principali difficoltà sul piano dell'impiego didattico riguardano i testi scritti da un cospicuo numero di autori. La poliedricità che ne deriva è difficilmente gestibile e lo si può evincere dai casi di alcuni lavori particolarmente rilevanti nel panorama italiano, i manuali Donzelli e il Gabba.

<sup>19</sup> G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000; M. Bettalli - A.L. D'Agata - A. Magnosto, *Storia greca*, Roma, Carocci, 2006.

I primi non avrebbero bisogno di presentazione, basta dire che si tratta di tre manuali – intorno alle mille pagine ciascuno, editi nel 1998 per storia medievale, moderna e contemporanea –, composti da un gran numero di saggi affidati ognuno a uno specialista, e disposti in modo cronologicamente ordinato in modo da ricoprire tutta l'epoca di cui il volume si occupa<sup>20</sup>. La qualità di analisi e l'eshaustività delle informazioni fornite da questi manuali non si discute, ma è così profonda e la scrittura così complessa sul piano dell'interpretazione da generare difficoltà negli studenti, soprattutto se associata alla forte disomogeneità che si avverte tra i vari autori. Ecco l'esempio di come un manuale tuttora rilevante risulti sostanzialmente inutilizzabile almeno nei termini delle funzioni che oggi sono richieste a questo tipo di strumento. Ciononostante, va sottolineato che una strada percorribile, e infatti percorsa, per non perdere questa straordinaria complessità può rintracciarsi nell'inserimento da parte dei professori solo di alcune parti di questi manuali nel programma d'esame, come se si trattasse di singole monografie utili per un apprendimento più complesso.

In merito al Gabba, il discorso è simile anche se per certi versi ancora più accentuato non tanto perché si tocchino le vette di disomogeneità dei casi precedenti, ma perché gli stessi problemi si presentano nel caso di un volume scritto solo da cinque autori<sup>21</sup>. È questo l'ennesimo esempio di un manuale che, pur essendo ottimo sul piano dei contenuti, non lo è quanto alla sua fruibilità da parte degli studenti, perché essa sia in generale sia in riferimento ad alcune specifiche parti, risulta compromessa per effetto di una mescolanza di stili di scrittura in cui si alternano una trattazione descrittiva, scorrevole e perfettamente comprensibile, e una più analitica e frammentata, per non parlare di due lunghissimi capitoli sulla religione e il diritto che costituiscono una monografia a parte e interrompono il flusso della lettura. Non possono che derivarne difficoltà sul piano dell'apprendimento.

<sup>20</sup> *Storia medievale*, Roma, Donzelli, 1998; *Storia moderna*, Roma, Donzelli, 1998; *Storia contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998.

<sup>21</sup> E. Gabba - D. Mantovani - E. Lo Cascio - D. Forabaschi - L. Troiani, *Introduzione alla storia di Roma*, Milano, LED, 1999. Anche un manuale spagnolo presenta problemi simili, accentuati dalla forte frammentarietà derivante da una divisione degli argomenti in ben quarantatré capitoli, cfr. S. Claramunt – E. Portela - M. González - E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Barcelona, Editorial Ariel, 1995.

### III.2.2. *L'impostazione dei contenuti*

Esaurito il discorso sull'efficacia comunicativa dei manuali, si può procedere focalizzando l'attenzione adesso sui contenuti con un'analisi d'insieme che, pur facendo riferimento in molti casi alle singole caratteristiche di molti dei manuali presi in considerazione, non può ovviamente soffermarsi troppo dettagliatamente su ciascuno di essi – un'operazione che tuttavia è stata compiuta e per la quale si rimanda alle apposite recensioni presenti nell'appendice. Chiaramente, un esame contenutistico potrebbe essere impostato con riferimento a un gran numero di parametri diversi, come per esempio, il grado di sinteticità, la periodizzazione, il tipo di trattazione privilegiato, etc. Nel complesso, a chi scrive è parso evidente che l'unico criterio che potesse realmente avere senso rispetto agli obiettivi da perseguire risiedesse in una distinzione concernente il tipo di impostazione e di taglio interpretativo dato da ciascun autore alla ricostruzione storica. Ovviamente, facendo implicito riferimento con ciò anche al livello di uniformazione o di distacco, anche dal punto di vista di una possibile innovazione, rispetto a una sorta di canone dei contenuti che in qualche modo pur è possibile distinguere a prescindere dall'epoca oggetto della sintesi. Sulla base di tali premesse si può affermare che i manuali universitari sono sostanzialmente classificabili in due differenti tipologie.

La prima è quella dei testi *discorsivi* o *descrittivi* e comprende i lavori in cui è forte un intento informativo, motivo per cui la narrazione della trama eventuale procede linearmente senza alcuna interruzione e senza che siano presenti riflessioni critiche o connessioni con il dibattito storiografico. In un manuale del genere la priorità è quella di fornire tutte quelle informazioni di primo ordine essenziali per la conoscenza storica, pertanto, pur essendo presenti riferimenti alle strutture sociali, economiche e culturali, il nucleo centrale del discorso è sempre rappresentato dalla ricostruzione politico-militare, anzi più precisamente eventuale. L'obiettivo primario in questo caso è quello di fornire il numero più alto possibile di informazioni in modo chiaro e preciso con uno stile di scrittura, che favorisce una veloce memorizzazione e non abbisogna dell'esercizio di un apprendimento critico. Come si può facilmente intuire si è di fronte all'esempio di un manuale vicino a quelli solitamente proposti anche in passato e nelle scuole. Si tratta pertanto di un manuale concepito tradizionalmente come strumento di base in cui non vi è spazio per nient'altro che non sia la cosiddetta storia generale, la quale, proprio per effetto di questa forte discorsività, viene ad assumere la forma di un *continuum* ininterrotto di eventi e fenomeni che risultano sempre estremamente chiari, di interpretazione univoca, quasi privi di sfumature – e ciò non è certo un bene in termini didattici.

La seconda tipologia di testi emersa limpidamente e contrapposta a quella appena proposta consiste in quelli che si sono definiti come testi *analitici* o *problematizzanti*. Questi studi all'aspetto informativo associano la volontà di presentare i dati in una prospettiva complessa, assumendo una particolare posizione interpretativa e dando spazio ad ampie riflessioni sui concetti di secondo ordine, sul significato di determinati fenomeni, sul dibattito storiografico e più in generale sul carattere di complessità insito nella ricostruzione di qualsiasi evento o problema storico. Sono manuali in cui spesso la trattazione non è per nulla discorsiva, o – se lo è – viene continuamente intervallata da considerazioni e osservazioni critiche, e ampio spazio viene riservato alle strutture, ai fenomeni di lunga durata, ma anche alle fonti e ad aspetti solitamente trascurati dalla maggiore parte dei manuali. Sono evidentemente testi che si distinguono da tutti gli altri per la capacità, e per il coraggio, che hanno di proporre letture differenti – anche sotto più punti di vista come la periodizzazione, gli approfondimenti particolari, l'iconografia, il rifiuto o l'accettazione di interpretazioni storiografiche etc. – e di indurre i discendenti alla riflessione, presentandosi, perciò, non come semplici testi di storia generale, ma come strumenti che nel loro piccolo sono giusti funzionali ad un apprendimento di livello superiore. Per queste ragioni essi scontano spesso i rischi di una minore leggibilità e di uno sforzo cognitivo maggiore richiesto ai lettori. È evidente che in questa classificazione esiste anche un'ampia scala di gradazioni intermedie riconoscibile nella non esigua presenza di testi che, pur appartenendo alla tipologia dei manuali discorsivi, si sforzano di includere spazi di riflessione e di analisi critica, talvolta nella forma di approfondimenti o di intere sezioni separate dal corpo centrale del testo. Allo stesso modo anche i lavori problematizzanti, tranne che in rare eccezioni, come si vedrà, di testi che presuppongono già un alto livello di preparazione, sono pur sempre manuali e pertanto tendono comunque a presentare quanto meno una certa quantità di informazioni essenziali da cui non possono prescindere.

#### III.2.2.1. Dai manuali di storia antica a quelli di contemporanea. Una breve rassegna

Cominciando dai manuali di storia antica si può evidenziare come questi costituiscano quasi nella loro totalità un ottimo esempio di questo ibrido fra le due tipologie proposte. Pur essendo la storia greca e romana contraddistinte da una massiccia presenza di informazioni a carattere politico-militare, ciò non impedisce agli autori di concentrarsi anche su aspetti più complessi, anzi al contrario proprio la limitatezza delle fonti e la loro particolare natura costituiscono

l'occasione per soffermarsi sul dibattito storiografico e su un'attenta riflessione a proposito del peso delle testimonianze nel lavoro dello storico. Si può perciò osservare che accanto a una trattazione che segue per larghi tratti un andamento quasi prosopografico, si sviluppa parallelamente anche una ricostruzione intrisa di riferimenti alle fonti e alla metodologia, molto più che in altri tipi di manuali. A dire il vero questa impostazione è rintracciabile in parte anche nei manuali di storia medievale, che, al netto di qualche eccezione<sup>22</sup>, vi associano anche una più spiccata attenzione per la storia socioculturale ed economica, tanto che in alcuni casi l'aspetto politico-eventuale è quasi messo da parte e l'attenzione principale è riservata proprio alle strutture<sup>23</sup>.

Tuttavia, non è questa l'unica particolarità dei manuali di storia medievale. In merito, a titolo di esempio, converrà esaminare i seguenti passi tratti da due manuali italiani:

In riferimento alla leggenda che voleva una popolazione europea terrorizzata dall'arrivo della fine del mondo in corrispondenza del passaggio al nuovo millennio... Si tratta di una semplice leggenda, facile da smentire. Nessuna angoscia e nessuna ondata di sollievo, dunque, spiegano la grande crescita economica e demografica che ebbe luogo in Europa a partire dall'XI secolo e i cui motivi furono, invece, assai più concreti e pratici.

L'attesa dell'anno Mille» [...] è senza dubbio un mito romantico, secondo il quale al compimento del millesimo anno dalla nascita di Gesù, la popolazione cristiana, travolta dal terrore, si sarebbe radunata nei pressi delle chiese e dei monasteri per aspettare la fine del mondo [...]; poi, poiché il giorno era arrivato senza che fosse accaduto niente di terribile, le folle cristiane si sarebbero riprese dalla paura e avrebbero ritrovato, con la speranza, le energie per cambiare il mondo, tornando al lavoro con vigore e ottimismo<sup>24</sup>.

Si può osservare come entrambi i testi esprimano il bisogno di soffermarsi sulla faticosa attesa dell'anno Mille, sottolineando come nella realtà storica essa

<sup>22</sup> Il riferimento è a R. Comba, *Storia medievale*, Milano, Cortina, 2012.

<sup>23</sup> R. Bordone - G. Sergi, *Dieci secoli*, cit.; E. Mitre, *Historia de la Edad Media*, cit.; sono esempi di manuali che presuppongono evidentemente un'associazione con un atlante storico o comunque una solida conoscenza di base dei contenuti essenziali concernenti la storia medievale.

<sup>24</sup> I due passi sono rispettivamente tratti da P. Grillo, *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson, 2019, p. 158; G. Piccinni, *I mille anni*, cit., p. 126.

non si sia mai verificata e sia pertanto una leggenda, o meglio ancora un mito romantico. Tutto sommato, a ben vedere, non si tratta certamente di un tema centrale per la conoscenza della storia medievale, ma allora perché i due autori vi si soffermano in dettaglio? Perché il Medioevo è senza alcun dubbio l'unica epoca storica per cui gli autori dei manuali devono provvedere ad una sistematica decostruzione di tutti quei falsi miti, stereotipi e assurdit  che popolano la mente degli studenti per effetto di un immaginario collettivo ormai molto solido derivante dall'industria dell'intrattenimento, e anche di un insegnamento scolastico che continua a trasmettere l'obsoleta idea dei secoli bui e tante altre inesattezze<sup>25</sup>. Di questo approccio sono uno spaccato esemplificativo anche altre iniziative ancora pi  incisive, come il famoso saggio di Giuseppe Sergi, in apertura del gi  citato manuale Donzelli, in cui viene denunciata e decostruita quella «distorsione prospettica» che intacca il significato storico dell'epoca medievale, o quella di Massimo Montanari, il quale, con una certa carica polemica e altrettanta efficacia didattica, ha realizzato il suo manuale sforzandosi di non fare mai ricorso al termine "Medioevo", allo scopo di mostrare che solo a costo di una evidente forzatura si possono considerare questi dieci secoli come un'epoca unitaria<sup>26</sup>. Nessun altro periodo storico   soggetto in egual misura a questi problemi e si spiega cos  il motivo per cui questa impostazione non   presente negli altri manuali.

Quelli di storia moderna e contemporanea si caratterizzano per un maggiore equilibrio tra testi descrittivi e analitici; tuttavia, in generale essi fanno registrare un'attenzione pi  forte per le strutture, che si deve anche alla quantit  di fonti a disposizione, che evidentemente consente ricostruzioni molto pi  articolate e approfondite, anche se ci  non significa automaticamente che vi sia un'inclinazione verso manuali dal taglio problematizzante. Esistono testi che

<sup>25</sup> La questione   ben nota ed   stata affrontata spesso dai medievisti; tuttavia,   bene ricordare il contributo di V. Lor  - R. Rao, *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in «RM Rivista», 18, 2, 2017, pp. 305-340. Ivi si accerta come l'insegnamento scolastico, e particolarmente, i manuali siano responsabili ancora della diffusione di questi falsi miti e stereotipi, tra cui solo per citarne qualcuno, ricorrono quelli del fantomatico *ius primae noctis*, la piramide feudale e una campagna medievale popolata da servi della gleba. Essenziale per una dettagliata panoramica sugli stereotipi pi  comuni sul Medioevo con riferimento anche a quelli colti e alla loro origine   A. Brusa, *Un prontuario degli stereotipi sul medioevo*, in «Le Cartable de Clio», 5, (2004), pp. 119-129.

<sup>26</sup> G. Sergi, *L'idea del Medioevo*, in *Storia medievale*, Donzelli, cit., pp. 3-41; da qui   nato Id., *L'idea di Medioevo. Tra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005; M. Montanari, *Storia medievale*, cit.

effettivamente si spendono nel tentativo di indurre gli studenti a una qualche forma di riflessione, come il Tenenti o il Mola-Shaw, e altri, come il Canavero e il Sabbatucci-Vidotto, che risultano maggiormente descrittivi<sup>27</sup>.

I manuali di storia moderna e contemporanea sono particolarmente interessanti anche perché, con stretto riferimento al contesto italiano, presentano gli unici straordinari casi di un vero e proprio monopolio nell'ambito delle adozioni da parte dei docenti universitari. Due manuali già citati, il Capra e il Sabbatucci-Vidotto (nella sua principale versione, quella a tomo unico), sono stati rispettivamente in grado di limitare le vendite della concorrenza, nel secondo caso anche stabilendo un primato piuttosto lungo che dura da più di un decennio<sup>28</sup>. Una breve analisi di questi due testi è rivelatrice di una situazione interessante in chiave didattica perché si tratta di due manuali molto diversi. Da un lato, abbiamo il Capra, descrittivo e problematizzante allo stesso tempo perché a una prima parte fortemente analitica incentrata sullo studio di fenomeni economici, socioculturali e istituzionali anche di lunga durata ne associa una seconda nettamente descrittiva articolata lungo il canovaccio economia-riforme-istituzioni<sup>29</sup>. Dall'altro, il Sabbatucci-Vidotto è un testo accentuatamente discorsivo dal taglio quasi enciclopedico per l'eshaustività che caratterizza la ricostruzione degli accadimenti storici dal 1848 ai primi anni del Duemila<sup>30</sup>. Il fatto che questi due lavori così diversi risultino nella pratica didattica così frequentemente utilizzati assume significati rilevanti. In primo luogo, perché sta a significare che la classificazione qui proposta non può essere intesa come un tentativo di stabilire quale sia la tipologia manualistica migliore, ma piuttosto come una chiave di lettura dei diversi usi didattici possibili. Proprio i casi presi in esame chiariscono come in realtà non esista in termini assoluti un manuale perfetto, ma solo testi che risulteranno più

<sup>27</sup> M. Alfonso Mola – C. Martínez Shaw, *Historia moderna. Europa, África, Asia y América*, Madrid, UNED, 2015; A. Canavero, *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson, 2019.

<sup>28</sup> Un risultato apparso subito evidente dall'analisi incrociata dei programmi di studio che ha rivelato come il Capra sia adottato da 7 docenti su 10 e il Sabbatucci-Vidotto da 8 su 10, in quest'ultimo caso con un primato commerciale di oltre quindici anni.

<sup>29</sup> Un testo per molti versi simile al Capra è il già citato Artola-Pérez Ledesma, caratterizzato da una netta separazione tra una sezione interpretativa e inserita in una prospettiva di lunga durata relativa al periodo 1776-1915 e una più descrittiva per il periodo 1915-2015.

<sup>30</sup> Fermo restando la natura decisamente descrittiva dell'opera, l'unica eccezione si rileva all'inizio del capitolo XIV quando a proposito della I Guerra Mondiale si riflette sulle conseguenze che l'azione di un singolo può determinare in riferimento all'assassinio dell'arciduca Francesco Ferdinando, cfr. G. Sabbatucci - G. Vidotto, *Il mondo contemporaneo*, cit., pp. 247-248.

adeguati al perseguimento di determinati obiettivi didattici e/o ad una specifica metodologia d'insegnamento in un particolare contesto d'apprendimento. In secondo luogo, quanto accertato su questi due lavori è particolarmente importante anche perché conferma quanto detto poc'anzi. Se da un lato la massiccia adozione di un testo con una forte componente problematizzante è indice di una crescente attenzione dei docenti verso quella dimensione più critica che tanto fatica a penetrare nell'insegnamento nei primi anni di università, dall'altro il monopolio granitico di un manuale così descrittivo come il Sabbatucci-Vidotto evidenzia il perdurare di un certo tradizionalismo nel modo di intendere il manuale.

Un tradizionalismo che va a braccetto con l'ostinazione a non includere nel proprio orizzonte proposte di testi diversi, più recenti e maggiormente tese a favorire aspetti, che evidentemente, una buona parte dei docenti ritiene, legittimamente, di dovere sviluppare autonomamente in aula – con buona pace, tra l'altro, dei non pochi studenti non frequentanti. Un ulteriore esempio della persistenza di questa visione tradizionalista può essere rintracciato anche nella assenza, tutt'altro che casuale, nei numerosi programmi di studio esaminati di un manuale di storia medievale come quello di Rolando Dondarini<sup>31</sup>. Si tratta di un testo che si caratterizza per la forte accuratezza didattica, chiaramente ravvisabile non soltanto nella presenza di approfondimenti vari, di un ampio apparato cartografico, e di una vasta bibliografia, ma particolarmente di un triplice intento. Ossia, guidare lo studente in una sorta di "viaggio" dal presente al passato e da questo di nuovo verso il presente – attraverso continui rimandi e l'evidenziazione delle tracce dell'età medievale nella società odierna; e ancora, chiarire principi e concetti metodologicamente fondamentali per la storia mostrandone il significato, le caratteristiche, i limiti allo scopo di stimolare negli studenti una conoscenza complessa; e infine, svincolare la ricostruzione dal solo dato evenemenziale in favore di un'impostazione analitica attenta alle strutture economiche, sociali, religiose, culturali, etc. attraverso la costruzione di quadri evolutivi riguardanti processi di media e lunga durata, grazie ai quali costruire un sapere articolato e non basato sulla sola trama politico-evenemenziale, pur debitamente presente nel testo.

<sup>31</sup> R. Dondarini, *Quel tempo chiamato Medioevo. Mille anni di vicende, trasformazioni e antefatti della nostra storia*, Napoli, Liguori, 2011-2012.

### III.2.2.2. Un nodo problematico: la periodizzazione

Ritornando a un discorso generale riguardante tutti i manuali, merita particolare attenzione anche il tema della periodizzazione, che, com'è noto, non è questione di mera forma, ma una variabile importante che fa segnare concrete differenze sul piano interpretativo tra le varie proposte manualistiche. Intanto, è già significativo che per ciascuna epoca storica non si sia mai riscontrato una completa uniformità nella definizione dei limiti cronologici della trattazione. Per la storia greca, se non vi sono molti dubbi nella collocazione dei suoi arbori al periodo coincidente con la nascita della civiltà minoica (2200-1900 a.C.), non si può dire lo stesso per la fine, e pertanto vi è una distinzione tra chi intende la fine della grecità come un lungo processo che si conclude al di fuori della Grecia stessa con la sconfitta ad opera di Roma di Mitridate (63 a.C.) e Cleopatra (31 a.C.), ovvero gli eredi della tradizione ellenistica che invano si opposero all'Urbe, e coloro che la pongono ben prima, quando con la distruzione romana di Corinto (146 a.C.), era ormai andata perduta anche la più residuale forma di autonomia politica sopravvissuta in Grecia.

Anche la periodizzazione concernente la storia romana presenta una sorpresa visto che ad un canonico inizio rintracciato nell'Italia etrusca e preromana dell'VIII secolo, si riscontra una fine che non tutti gli storici collocano nel 476 d.C. con la caduta dell'Impero romano d'Occidente. Al di là del Gabba, tutti gli altri testi scelgono una data diversa, ponendo l'accento sull'eredità politica e culturale di Roma e occupandosi dei regni romano-barbarici, oppure giungendo fino alla codificazione di Giustiniano e alla sua morte (566 d.C.), come fa Momigliano, e ancora all'arrivo dei Longobardi nella penisola italiana due anni più tardi (Pani-Todisco). Tutto sommato, si tratta di scelte legittime, tranne forse che nel caso del Christol-Nony, il quale, abbastanza incomprensibilmente, si ferma al saccheggio di Roma da parte di Alarico nel 410 d.C., finendo per non menzionare figure importanti come Ezio, Attila e non considerare adeguatamente l'eredità romana.

Simile anche il discorso riguardante il Medioevo, che senz'altro offre una delle periodizzazioni più omogenee, ma con qualche differenza meritevole di considerazione. A parte il Comba, tutti gli altri lavori iniziano con una panoramica generale che mette in primo piano la crisi dell'Impero romano durante il III secolo per poi sviluppare ampiamente l'epoca della tardo-antichità e concludere generalmente col 1492, una scelta che non si rifà soltanto alla scoperta del Nuovo Mondo, ma anche ad altri due eventi messi in risalto, ovvero la morte di Lorenzo il Magnifico e il crollo del regno musulmano di Granada, che pose fine alle ul-

time reminiscenze del dominio musulmano nella penisola iberica sancendo una nuova unità spagnola grazie all'unione tra Ferdinando il Cattolico e Isabella di Castiglia. Ciononostante, esiste più di qualche eccezione a questo schema, come per esempio testimoniano il Donzelli e anche il Grillo, con il primo che pone la fine dell'età di mezzo al sacco di Costantinopoli e il secondo che mette grande enfasi su di esso; una dinamica rintracciabile anche nel Claramunt. In merito ai manuali di storia medievale merita di essere menzionata anche la diversa partizione che di quest'epoca si fa in Italia e in Spagna: nel primo caso sussiste una suddivisione tra Alto e Basso Medioevo e nel secondo una tra Alto (VI-XI), Pieno (XII-XIII) e Tardo Medioevo (XIV-XV). La cosa, com'è facilmente intuibile, non è una formalità perché ha un effetto diretto sul modo in cui le diverse parti e i capitoli dei manuali vengono organizzati nei due Paesi.

Qualche problema in più si può rilevare nel caso dei manuali di storia moderna. Si è già sottolineato come essa sia soggetta negli ultimi anni a una sorta di perdita di identità dovuta, tra le altre cose, in primo luogo alle difficoltà connesse alla precisa delimitazione dei suoi estremi cronologici e alle criticità interpretative riguardanti i concetti di modernità e contemporaneità<sup>32</sup>. Questa crisi si può facilmente rintracciare anche nei manuali perché se l'inizio è stabilito in modo chiaro, e risale sostanzialmente ai decenni finali del XV secolo, non si può dire lo stesso per la fine, che è posta in un periodo compreso tra la fine del XVIII secolo e la metà del XIX. Così se la data più scelta è quella del congresso di Vienna e dell'avvento della Restaurazione (1815), hanno successo anche il 1848, e l'epoca delle tre Rivoluzioni (industriale, americana e francese). È difficile comprendere quale di queste sia la scelta migliore e se così non fosse non vi sarebbe appunto discordia in merito. Non vi è dubbio, tuttavia, che questa situazione possa generare confusione negli studenti, soprattutto considerando il riflesso diretto che ha anche sulla storia contemporanea, le cui fasi d'avvio, di conseguenza, non risultano mai troppo chiare.

In questo senso, è particolarmente importante ricordare che, al di là delle collocazioni del principio della contemporaneità nelle canoniche date del 1815 o del 1848, sta sempre più prendendo piede una tendenza a un uso della periodizzazione frutto degli studi di Eric J. Hobsbawm, motivo per cui si distingue tra un *lungo Ottocento*, che include le tre Rivoluzioni settecentesche e si spinge fino alla I

<sup>32</sup> A. Zannini, *La storia moderna*, cit., pp. 307-308; R. Bizzocchi, *Guida allo studio della storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 3-19.

Guerra Mondiale, e il *secolo breve* opportunamente protratto per ragioni didattiche dalla caduta dell'U.R.S.S. fino ai giorni nostri. Una prospettiva adottata per esempio dal Detti-Gozzini, e anche dalla versione in due tomi del Sabbatucci-Vidotto<sup>33</sup>, oltre che da altri testi che non sono stati presi in considerazione in questa sede. È sicuramente un'operazione interessante anche nel senso di un recupero delle più profonde radici della contemporaneità e dell'assegnazione di un'aura del tutto particolare a un secolo cruciale come il Novecento. Tuttavia, c'è da notare che potrebbe rappresentare anche un problema importante in ragione di un concreto appesantimento del manuale di storia contemporanea, che di per sé è solitamente già molto denso e lo diventa ancora di più se vi si includono soprattutto le tre Rivoluzioni, a loro volta argomenti molto complessi, anche concettualmente, che in ogni caso gli studenti hanno già affrontato con l'esame di storia moderna.

Un discorso che, ancora una volta, non interessa la Spagna, che tra le sue particolarità ha l'esistenza di una "storia del mondo attuale", che risolve questo problema attribuendo l'inizio della contemporaneità vera e propria solo al periodo successivo al secondo Dopoguerra. Questa scelta, unita alla particolare libertà di cui gode la produzione manualistica iberica, consente la realizzazione di manuali molto diversi da quelli tradizionali, come per esempio il Nuñez Seixas<sup>34</sup>; un vero e proprio *unicum*, che lungi dal presentarsi come una sintesi esaustiva, è piuttosto una ricostruzione in ottica transnazionale delle "utopie" (ossia di quei processi di belle speranze falliti o ancora incompiuti), caratterizzata da una lucida quanto ironica e caustica riflessione in chiave socio-antropologica su temi di forte attualità (genere, memoria, identità nazionali, ecologia) e spesso trascurati (fondamentalismo, mafia, narcotraffico, malattie).

<sup>33</sup> T. Detti - G. Gozzini, *Storia contemporanea. L'Ottocento*, Milano-Torino, Pearson, 2017; Id., *Storia contemporanea. Il Novecento*, Milano-Torino, Pearson, 2017. È il caso di notare che per quanto il Detti-Gozzini sia a tutti gli effetti un manuale analitico, ciò non è dovuto in realtà alla scelta di adottare la periodizzazione di Hobsbawm perché, se bastasse questo, allora dovremmo considerare tale anche il Sabbatucci-Vidotto diviso in due tomi che segue appunto questo schema cronologico senza però cambiare la ricostruzione narrativa presente anche nell'edizione a tomo unico. Ciò che fa del Detti-Gozzini un manuale diverso da quest'ultimo è il suo interesse per il dibattito storiografico, le strutture economiche, il processo di globalizzazione e lo stile di scrittura. In merito alla questione del *lungo Ottocento* e del *secolo breve* si veda E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, BUR, 2014.

<sup>34</sup> X.M. Nuñez Seixas, *Las utopias pendientes. Una breve historia del mundo desde 1945*, Barcelona, Editorial Critica, 2015.

Non è l'unico caso in cui la produzione iberica si distingue fortemente rispetto all'Italia, anzi, la presente analisi ha rilevato come la subalternità didattica del manuale costituisca una opportunità per la produzione di testi molto più liberi sul piano della proposta interpretativa offerta. Più nello specifico, gli editori spagnoli non devono confrontarsi con la necessità che i loro omologhi italiani hanno di produrre un manuale che non si distacchi troppo dalla tradizione per evitare di mettere in commercio un testo che non verrà adottato. L'assenza di questo problema in Spagna, dove un canone manualistico universitario non c'è, consente la produzione di opere originali sotto molteplici punti di vista. Ne è un esempio il testo di García de Cortázar e Sesma Muñoz, che presenta l'età medievale sotto la chiave interpretativa dell'incontro-scontro tra le civiltà latino-germanica, bizantina e islamica, in un processo che intende Alto, Pieno e Tardo Medioevo come le fasi rispettivamente di nascita, sviluppo, e poi di un declino dei bizantini e di alcune dinastie musulmane che conduce alla definitiva affermazione delle identità politico-culturali occidentali e dell'Islam. Il Medioevo, in particolare, sembra essere il territorio di una sperimentazione frequente, che nel caso del Claramunt si spinge a includere ampiamente nella propria ricostruzione aree generalmente trascurate (Scandinavia, Europa Orientale), e addirittura Cina, Giappone, India, imperi e città-stato africane. Una prospettiva evidentemente non eurocentrica, che per la verità è stata adottata anche in un recente manuale italiano, e che, nonostante l'indubbia audacia potrebbe presentare più di un problema in quanto a rigore storiografico<sup>35</sup>. Un ulteriore esempio della straordinarietà di alcune esperienze al quale il contesto spagnolo riesce a dare vita si può cogliere anche nell'Argagua-Viso, una magnifica dimostrazione di come il manuale possa essere uno strumento in grado di incentivare un apprendimento critico, dal momento che, in un'ottica interdisciplinare che dà piena rilevanza alle evidenze archeologiche, storico-artistiche e architettoniche, esso offre una complessa e articolata ricostruzione della storia della penisola iberica tra 750 e 1250 d.C. in chiave fortemente

<sup>35</sup> Il manuale italiano a cui ci si riferisce è F. Canale Cama - A. Feniello - L. Mascilli Migliorini, *Storia del mondo. Dall'anno Mille ai giorni nostri*, Roma-Bari, Laterza, 2019. In merito ai rischi sul piano storiografico c'è da sottolineare che l'allargamento del concetto di Medioevo a un territorio al di fuori dell'Europa e delle sue immediate vicinanze potrebbe non avere molto senso, perché la civiltà medievale presenta caratteri originali del tutto unici che solo a costo di una forzatura possono essere confrontati con quelli di altre civiltà sulla base della loro contemporaneità con la società medievale, in merito cfr. P. Delogu, *Introduzione*, cit., p. 83.

analitica e avendo come punti di riferimento non gli eventi, ma le fonti citate e il dibattito storiografico.

### III.2.2.3. Tra vecchi retaggi e nuove proposte. Esempi sul ruolo della storiografia

Rimandando a un'apposita sezione il discorso concernente le principali criticità riscontrabili sul piano dei contenuti solitamente inclusi o esclusi dai manuali universitari, ci si occupa ora di una questione non meno importante che riguarda l'incidenza della storiografia e pertanto anche dell'aggiornamento. A questo proposito, non mancano esempi per la storia greca, come le interpretazioni contrapposte sul crollo della civiltà micenea<sup>36</sup>; per la storia romana, con l'impiego delle vecchie categorie storiografiche della romanizzazione e dell'imperialismo o il discorso inerente la caduta dell'Impero romano in relazione alle sue cause e all'impatto sulla continuità o meno della civiltà antica<sup>37</sup>; per la storia moderna

<sup>36</sup> Sul crollo della civiltà micenea, ancora una volta i manuali di storia greca si distinguono per la loro accortezza didattica, dal momento che, piuttosto che limitarsi a presentare la propria posizione di riferimento, mostrano tutte le difficoltà connesse all'accettazione di una tesi in particolare. Nel complesso essi riflettono la spaccatura oggi esistente nel dibattito schierandosi a favore o della tesi secondo cui la fine della civiltà micenea sarebbe stata dettata da rivolgimenti interni associati all'invasione dei Popoli del mare, oppure di quella che ne riconduce le cause a terremoti, incendi e alle conseguenti carestie; ipotesi, quest'ultima, più recente e comunemente accolta e che pertanto non si trova in un manuale pur così valido come il Musti, fermo all'ormai superata tesi dell'invasione dei Dori, a dimostrazione che l'aggiornamento, magari attraverso una riedizione, è un aspetto importante anche della manualistica. Cfr. D. Musti, *Storia greca*, cit., pp. 64-74; M. Bettalli (a cura di), *Storia greca*, cit., pp. 35-36; M. Corsaro - L. Gallo, *Storia greca*, Firenze, Le Monnier Università, 2009, pp. 11-12; F.J. Gómez Espelosín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011, p. 35; C. Bearzot, *Manuale di storia greca*, Bologna, Il Mulino, 2015, p. 19.

<sup>37</sup> Il dibattito sulle cause della caduta dell'Impero romano è uno dei più longevi della storiografia e procede da almeno due secoli e mezzo a partire da quando Edward Gibbon ne attribuì le responsabilità al cristianesimo e ai germani. Successivamente dai lavori di Ferdinand Lot e André Piganiol è poi nata la contrapposizione tra le due principali cause che rispettivamente connettono la caduta a cause endogene ed esogene. Quanto i manuali risultino influenzati da tale dibattito è pienamente comprensibile osservando come essi tendano ad accettare e conciliare elementi dell'una e dell'altra tesi. In merito si veda E. Gibbon, *Storia della decadenza e caduta dell'Impero romano*, Torino, Einaudi, 1967; A. Momigliano, *La caduta senza rumore di un Impero nel 476 d.C.*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e filosofia», Serie III, 2, vol. 3, 1973, pp. 397-418; F. Lot, *La fin du monde antique et le début du Moyen Âge*, Paris, La Renaissance du Livre, 1927; A. Piganiol, *L'empire chrétien (325-395)*, Paris, PUF, 1947. E. Gabba, *Introduzione*, cit., pp. 462-463; G. Vitolo, *Medioevo*, cit., p. 23. M. Pani -

con l'antinomia tra Riforma Cattolica e Controriforma e il dibattito sul senso da attribuire alla crisi del Seicento<sup>38</sup>. Ciononostante, l'esempio forse più pregnante

E. Todisco, *Storia di Roma*, cit., p. 401. Nei manuali è facilmente rilevabile anche l'influenza del dibattito sul tema del prosieguo o meno dell'età antica a seguito della caduta di Roma; la tesi pirenniana secondo cui l'unità del Mediterraneo sarebbe stata interrotta solo a seguito delle conquiste musulmane nel VII secolo è ormai stata superata a favore di quella che riconosce una concreta discontinuità e quindi l'esistenza di una frattura il cui risultato sarebbe stato la nascita entro il VII secolo di uno scenario europeo occidentale molto differente rispetto a quello di due secoli prima. Questa posizione, con il riconoscimento di alcuni caratteri più duraturi e di una differenza geografica dei mutamenti in questione, è quella che tuttora caratterizza i manuali di storia romana, ma anche quelli di storia medievale, che sotto molteplici punti di vista non assolutizzano il significato di una data simbolica come il 476 d.C., come già si può evincere dal fatto che la loro ricostruzione inizi dal III secolo. In merito si veda H. Pirenne, *Maometto e Carlo Magno*, Roma-Bari, Laterza, 1992; G. Vitolo, *Medioevo*, cit., pp. 23-26; M. Pani - E. Todisco, *Storia di Roma*, cit., pp. 400-401; G. Petralia, *A proposito dell'immortalità di "Maometto e Carlo-magno" (o di Costantino)*, in «Storica», 1(1), 1995, pp. 37-87; A. Schiavone, *Il mondo tardoantico*, in *Storia medievale*, Donzelli, cit., pp. 43-64; P. Delogu, *La fine del mondo antico e l'inizio del medioevo: nuovi dati per un vecchio problema*, in *La storia dell'alto Medioevo (VI-X secolo) alla luce dell'archeologia*, a cura di R. Francovich - G. Noyé, Siena, All'insegna del giglio, 1994. Per un esempio di una fine del mondo antico collocata ben oltre il 476, nel periodo 530-700 si veda P. Grillo, *Storia medievale*, cit., pp. 65-80.

<sup>38</sup> Riforma Cattolica e Controriforma sono due concetti storiograficamente non interscambiabili poiché riflettono il pensiero di scuole diverse rispettivamente: una cattolica, che enfatizza il carattere autonomo dell'iniziativa papale, e l'altra protestante, che ne mette in risalto il carattere di reazione alla Riforma protestante. La manualistica, tranne che nei casi di Spini e Tenenti che impiegano il termine di Controriforma, tende oggi ad utilizzare entrambi i termini per indicare fenomeni connessi, ma diversi, riflettendo così il superamento di questa originaria contrapposizione politico-ideologica. Sul dibattito in merito si veda: H. Jedin, *Riforma cattolica o Controriforma?*, Brescia, Morcelliana, 1957; D. Cantimori, *Riforma cattolica*, in Id., *Studi Storici*, Torino, Einaudi, 1959. Sull'opposizione al contemporaneo utilizzo di entrambi i concetti J. O'Malley, *Trent and all That. Renaming Catholicism in Early Modern Era*, Cambridge, HUP, 2000, e sul bisogno di un loro utilizzo M. Firpo, *La presa di potere dell'Inquisizione romana. 1550-1553*, Roma-Bari, Laterza, 2014; si veda anche l'ottima sintesi del dibattito offerta da A. Musi, *Le vie della modernità*, Firenze, Sansoni, 2000, pp. 107-108, 120-121; C. Capra, *Storia moderna*, cit., pp. 128-129; R. Bizzocchi, *Guida allo studio*, cit., pp. 37-44; A. Prosperi, *Il concilio di Trento: una introduzione storica*, Torino, Einaudi, 2001. Si segnala, inoltre, che la trattazione del protestantesimo è sempre accompagnata nei manuali dai riferimenti a un classico come M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1977. In merito alla crisi del Seicento nei manuali è ormai evidente l'abbandono delle tesi marxiste e malthusiane sulle sue origini, sostituite dall'idea che sia erroneo parlare di una crisi generale; pertanto, si parla di una "depressione" (Donzelli) che varia fortemente a seconda dell'area considerata, o di una "redistribuzione delle risorse" a discapito dell'area germanica e mediterranea e in favore di quella atlantica (Capra). Più che altro, l'eredità della tradizione storiografica sulla crisi del Sei-

del modo in cui la storiografia incide sui manuali può essere rappresentato dalle diverse scelte che i testi di storia medievale operano in relazione a un tema particolarmente difficile da trattare qual è la crisi del Trecento, sulla quale «nessuno storico se l'è sentita di scrivere un libro definitivo»<sup>39</sup>. E non è certamente un caso. Il problema principale non è dettato soltanto dal fatto che il dibattito è ancora aperto e caratterizzato da posizioni molto varie e dall'argomentazione piuttosto composita, ma anche dall'importanza storica e dalla complessità stessa del fenomeno, che è di lunga durata, include tantissimi altri processi in una zona piuttosto estesa, ma con differenziazioni importanti legate all'area geografica e all'intensità, e riguarda aspetti politici, economici, sociali, culturali, demografici, etc. Tutto ciò evidentemente impone all'autore di spendersi in una trasposizione didattica che deve essere più bilanciata del solito, e attenta a mantenere un certo equilibrio tra l'accessibilità del discorso nel suo insieme e l'alta qualità dei contenuti. A questo proposito è significativo il fatto che, differentemente da quanto avviene per altri argomenti, per i quali non sempre si registra una chiara presentazione degli esiti o delle diverse posizioni storiografiche riguardanti un dato tema, in questo caso tutti i manuali si concentrano più o meno dettagliatamente sulla natura di questa crisi facendo riferimento a tre grandi correnti storiografiche.

La prima di queste, forse la più nota, è quella neomalthusiana, che intende la crisi come il risultato di un pesante squilibrio venutosi a creare tra la popolazione e le risorse disponibili a sostenerla. Quando le seconde sono scarse o non riescono a reggere il ritmo d'incremento demografico l'ineluttabile conclusione, nelle società preindustriali, è una crisi che porta naturalmente a guerre, epidemie e carestie che riequilibrano la situazione provocando la morte della popolazione in eccesso. La seconda, quella neomarxista, sostiene che la crisi è stata allo stesso tempo il segno e lo strumento attraverso cui si è realizzata una transizione dal modo di produzione feudale a quello capitalistico, come del resto anche le rivolte e i conflitti sociali come la *jacquerie* e i Ciompi, intesi nel senso di una vera e propria lotta di classe, testimonierebbero. È evidente che nessuna delle due tesi sia realmente accettabile *in toto*, quella neomalthusiana perché tende a separare la demografia dalle altre strutture, politiche, sociali, e così via; quella neomarxista perché è stata smentita dall'evidenza di un mancato crollo del sistema feudale, almeno per come lo inten-

cento si coglie ormai solo nei titoli di paragrafi e capitoli, che spesso vi fanno più esplicitamente riferimento.

<sup>39</sup> G. Piccinni, *I mille anni*, cit., p. 364.

deva Marx, motivo per cui essa si configura più che altro come un possibile strumento d'analisi di situazioni circoscritte alla campagna, principalmente di Francia e Inghilterra<sup>40</sup>. La terza tesi, che sta riscontrando consensi crescenti, ma che pure fatica a essere adeguatamente considerata, individua nel cambiamento climatico la causa della crisi. L'unico volume che parla di una piccola era glaciale originatasi agli inizi del Trecento è il Grillo, tutti gli altri vi fanno solo cenno (Vitolo, Piccinni, Donzelli) oppure non la considerano affatto (Comba e Montanari) e in qualche caso respingono completamente l'ipotesi (Claramunt)<sup>41</sup>. Nel complesso, si può notare come non esista in realtà una corrente dominante nei manuali presi in esame, ma piuttosto la crisi sia inserita in un ampio quadro in cui guerre, rivolte e carestie giocano nel loro insieme un ruolo non meno rilevante di quello svolto dalla peste, la cui importanza, pur restando ferma, è comunque stata ridimensionata e più strettamente correlata alle particolarità delle singole aree geografiche.

Un'ulteriore spia della qualità della trattazione su questo tema si può rintracciare anche nel fatto che il discorso è sempre introdotto o accompagnato da una attenzione quanto mai opportuna rivolta alla dimensione economica e alla successiva fase di presunta espansione, in merito alla quale è possibile scorgere un'ulteriore e più netta distinzione. Da una parte vi sono coloro che evidenziano come la maggiore disponibilità di risorse consentì ai sopravvissuti di migliorare le proprie condizioni e dare avvio a una fase di espansione economica; dall'altra coloro i quali sottolineano che una depressione era iniziata ben prima della peste e continuò a esservi per oltre un secolo e mezzo dopo per effetto di una contrazione

<sup>40</sup> La bibliografia sulla crisi tardomedievale è immensa, pertanto qui ci si limita a fornire un breve quadro di alcuni tra i più rilevanti contributi; tra questi oltre a T.R. Malthus, *An Essay on the Principle of Population*, London, Printed for J. Johnson in St. Paul's Church-Yard, 1798, sulla posizione neomalthusiana sono essenziali i contributi dei suoi principali fautori W. Abel, *Congiuntura agraria e crisi agrarie*, Torino, Einaudi, 1976; M.M. Postan, *The Medieval Economy and Society. An Economic History of Britain in Middle Ages*, Berkeley-Los Angeles, UCP, 1972. Inoltre, sui neomalthusiani G. Bolaffi, *La transizione dal feudalesimo al capitalismo*, Roma, Savelli, 1973, che include ampi riferimenti al dibattito degli anni Cinquanta del secolo scorso tra P.M. Sweezy e M. Dobb, le cui argomentazioni sono state riprese e sviluppate in R. Brenner, *Le radici agrarie del capitalismo europeo*, in *Il dibattito Brenner. Agricoltura e sviluppo economico nell'Europa preindustriale*, a cura di T.H. Aston - C.H.E. Philpin, Torino, Einaudi, 1989. Un ampio discorso sul dibattito in questione è in R.C. Mueller, *Epidemie, crisi e rivolte*, in *Storia medievale*, Donzelli, cit., pp. 557-583.

<sup>41</sup> G. Vitolo, *Storia medievale*, cit., p. 372; G. Piccinni, *I mille anni*, cit., p. 348; *Storia medievale*, Donzelli, cit., p. 560; S. Claramunt, *Historia de la Edad Media*, cit., pp. 258-261; P. Grillo, *Storia medievale*, cit., p. 70.

grave del commercio. In questo caso è interessante notare che elementi combinati dell'una e dell'altra ipotesi sono presenti in tutti i manuali, ciononostante si può osservare anche che in alcuni di essi – Donzelli, Vitolo, Piccinni, Grillo – è importante l'avvertenza di non generalizzare, evidentemente per influsso dell'approccio regionalista di Stephen R. Epstein, che ha ben mostrato quanto sia importante non compiere forzature, ma piuttosto evidenziare le tante discrepanze economiche esistenti tra le diverse aree europee<sup>42</sup>.

È del tutto superfluo evidenziare il grado di difficoltà che comporta un'attenzione così forte alla storiografia, al fine di mostrare allo studente quanto sia essenziale che la conoscenza storica si sostanzi di un atteggiamento prudente e scevro di semplificazioni e forzature, ben consapevole di non potere giungere alla certezza assoluta. Al contrario, non è affatto superfluo notare il valore didattico di ricostruzioni di questo tipo, poiché un manuale che adotta questo atteggiamento risulta assai funzionale allo sviluppo del pensiero storico, che, è bene ribadirlo, trova nell'analisi e nella decostruzione dei testi, e quindi anche degli stessi manuali, uno dei suoi maggiori strumenti di sviluppo.

### III.2.3. Strumenti integrativi e di orientamento

Nel corso degli anni la trasformazione di cui è stata oggetto la manualistica universitaria ha avuto nell'incremento degli apparati e degli strumenti di suppor-

<sup>42</sup> G. Vitolo, *Medioevo*, cit., pp. 389-391. Tra i contributi di chi si oppone a una generalizzazione della crisi C.M. Cipolla, *Economic Depression of the Renaissance?*, in «Economic History Review», 16, 1964, pp. 519-524; tra coloro a favore di una crisi lunga e generalizzata oltre ad Abel e Postan (si veda la nota precedente) cfr. R.S. Lopez - H. Miskimin, *The Economic Depression of the Renaissance*, in «Economic History Review», 14, 1961/2, pp. 408-427. Sull'impatto in Italia di questa crisi si veda *Italia 1350-1450: tra crisi, trasformazione e sviluppo*, Pistoia, Centro italiano di studi di storia e d'arte, 1992. Tra i più decisi nel non rintracciare una fase di crisi acuta nel Trecento J. Watts, *The Making of Politics, Europe: 1300- 1500*, Cambridge, CUP, 2009; E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003. Sul regionalismo S.R. Epstein, *Cities, Regions and the Late Medieval Crisis: Sicily and Tuscany Compared*, in «Quaderni del Dipartimento di Economia Politica», 110, 1990, pp. 3-50; Id., *Regional Fairs, Institutional Innovation and Economic Growth in Late Medieval Europe*, in «Economic history review», 47, 1994, pp. 459-482; Id., *Potere e mercati in Sicilia. Secoli XIII-XVI*, Torino, Einaudi, 1996. A proposito di quest'ultimo contributo si veda G. Petralia, *La nuova Sicilia tardomedievale: un commento al libro di Epstein*, in «Revista d'història medieval», 5, 1994, pp. 137-161. Sull'approccio "regionalista" in ambito spagnolo si veda lo studio di A. Rodríguez, *Modelos de diversidad: Crecimiento económico y crisis en los reinos hispanos en la Baja Edad Media*, in «Vínculos de Historia», 2, 2013, pp. 27-49.

to e di orientamento una delle sue principali forme. Questo fenomeno, osservabile, come si è visto, anche attraverso le riedizioni di un testo nel corso degli anni, è stato dettato principalmente da un progressivo logoramento della preparazione degli studenti, in risposta al quale gli editori e gli autori hanno sempre più percepito il bisogno di inserire nei loro testi una solida ricostruzione di storia generale, e soprattutto una serie di strumenti aggiuntivi che potessero in qualche modo sopperire alle carenze formative. In questo processo, come si vedrà più avanti, non è stato ininfluenza un condizionamento dovuto ai testi scolastici, i quali, puntano fortemente, e talvolta anche troppo, su questo tipo di inserti. Ciononostante, per evitare fraintendimenti è importante sottolineare fin da subito che questo importante cambiamento nella struttura e nei contenuti proposti dai manuali universitari non è in realtà troppo diffuso. Facendo una stima, almeno la metà dei manuali non dà affatto spazio all'orientamento o all'approfondimento, oppure lo fa in modo superficiale non per conseguire un reale scopo didattico, ma per uniformarsi ad una tendenza generale. Le motivazioni di questo stato di cose sono facilmente individuabili e sono le seguenti: a) l'idea, abbastanza diffusa e tutto sommato anche fortemente condivisibile, che l'eccessiva presenza di questo tipo di strumenti possa rendere il manuale universitario troppo simile a quello scolastico; b) il costo eccessivo in termini di tempo, e soprattutto di denaro, per la produzione di simili inserti, per l'acquisto di immagini e la dilatazione del numero delle pagine complessive; c) la persistenza, ancora una volta, di una concezione tradizionalista del manuale che ne compromette l'impiego in merito a qualsiasi altro aspetto dell'apprendimento che non sia la semplice conoscenza della storia generale.

Ed è qui che si trova il punto centrale della questione poiché lungi dal presentarsi come semplici orpelli di cui si può fare tranquillamente a meno senza che ciò pregiudichi in alcun modo la lettura, tutti questi inserti – iconografia, cartografia, approfondimenti vari, fonti, bibliografia – possono essere in realtà strumenti utili nell'ottica di un apprendimento critico e attento ad aspetti spesso trascurati, ma in grado di sfaccettare il contenuto proposto e di offrire un primo contatto, per quanto mediato e indiretto, con gli aspetti bibliografici e documentari della disciplina. Un fatto che non è per nulla un elemento secondario considerare le difficoltà dei docenti ad occuparsi di questi aspetti fin dai primi anni di università, e, contestualmente, che molti discenti non hanno una reale percezione della complessità e della dimensione pratica della scienza storica.

### III.2.3.1. L'apparato iconografico e cartografico

Entrando più nel dettaglio, ci si è soffermati in primo luogo sulla questione degli apparati iconografici presenti nei testi, in altre parole sulle immagini. A parte rari casi, sotto questo punto di vista la situazione italiana è abbastanza desolante soprattutto se confrontata con alcune importanti esperienze spagnole e anglosassoni. Qui esiste senz'altro un atteggiamento del tutto differente verso i *visual studies*, come dimostrano gli esempi di due ottimi manuali di storia medievale, neanche troppo recenti, prodotti da Barbara Rosenwein e Judith Bennett<sup>43</sup>. Questi lavori, oltre che per una veste grafica di livello altissimo e un linguaggio stimolante e quasi accattivante, sono caratterizzate da una ricostruzione che non si limita a presentare le immagini a supporto del testo, ma le integra pienamente così che il lettore possa apprendere partendo direttamente dall'elemento iconografico per poi procedere verso la scrittura, e non viceversa, come solitamente accade. Se a questo si associa anche la presenza di un strumentario nient'affatto stucchevole di approfondimenti, genealogie, cronologie, dizionari, passi di fonti anch'essi integrati direttamente nel testo, diviene evidente che si è in presenza di una concezione del tutto differente dello strumento manualistico, che guarda fortemente sia a una forte leggibilità sia a una variabilità delle funzioni didattiche che esso può svolgere. Beninteso, tutto questo non vuol dire che i manuali debbano essere composti per immagini, ma semplicemente mostra che è possibile realizzare un testo che non ne ignori il reale potenziale formativo e non le riduca a mero strumento di corredo. Un'inversione di tendenza in questo senso diviene sempre più necessaria anche allo scopo di evitare che gli studenti si trovino nella paradossale situazione di essere «analfabeti visuali» pur avendo a che fare quotidianamente con una realtà virtuale che fa delle immagini, e non certamente del testo, il suo elemento comunicativo e informativo portante<sup>44</sup>. Paradossale perché la grande familiarità che i giovani hanno con l'approccio visivo non è affatto garanzia del fatto che essi riescano a comprendere le immagini e ancora più ad analizzarle criticamente, motivo per cui anche in questo caso è necessaria una trasposizione didattica efficace che sia in grado di “filtrarle” allo scopo di renderle

<sup>43</sup> B. Rosenwein, *A Short History of the Middle Ages*, vol. I-II, Toronto, Toronto University Press, 2009; J.M. Bennett, *Medieval Europe: a Short History*, New York, Mc Graw-Hill, 2011.

<sup>44</sup> A.M. Mendioroz Lacambra, *El empleo de la imagen para la construcción de conocimiento y explicación histórica*, in *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, a cura di J.J. Díaz Matarranz - A. Santisteban - À. Cascajero Garcés, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2013, pp. 353-362.

accessibili, ossia di accompagnarle con una ricostruzione che faccia direttamente riferimento ai criteri interpretativi iconografici e iconologici propedeutici all'incentivazione di un apprendimento visuale critico e interdisciplinare<sup>45</sup>. Questo tipo di impostazione comporta senz'altro uno sforzo in più da parte dell'autore e dell'editore, ma è percorribile perché sono davvero innumerevoli le immagini – foto, quadri, manifesti, etc. – capaci di cogliere l'intima essenza di un evento o di un fenomeno storico, a partire dalle quali si può perciò sviluppare la trattazione, anche con l'aiuto delle didascalie. Piuttosto che presentare una semplice descrizione come solitamente accade, esse potrebbero costituire l'occasione per proporre spunti interpretativi e mettere in risalto i caratteri salienti delle rappresentazioni.

Passando alla casistica concreta si è cercato di rilevare se i manuali ospitano un apparato iconografico e in che modo questo è organizzato. Come anticipato, nel complesso i risultati non sono positivi per il semplice fatto che la maggioranza dei testi ne è sprovvisto, oppure quando è presente, come nel caso del Gómez Espelosín o del Corsaro-Gallo, non rispetta comunque quei criteri essenziali affinché esso risulti didatticamente significativo e integrato con la ricostruzione. Un discorso che, tranne per alcuni casi – Capra, Cattaneo, Detti-Gozzini, Zorzi e Malamud<sup>46</sup> – si può applicare anche a tutti quegli approfondimenti, schemi, grafici, box integrativi, che raramente sono presenti in buona quantità. Ciononostante, è doveroso soffermarsi anche su alcune virtuose eccezioni che possono costituire un modello per le produzioni future, ma che per la verità sono solo spagnole, poiché l'unico caso italiano, quello del Cattaneo, è valido fino a un certo punto dato che, pur trattandosi di un testo che per la sua qualità viene talvolta impiegato anche nel contesto universitario, resta pur sempre un manuale scolastico e pertanto naturalmente incline a presentare un ricco apparato di immagini, cartine e approfondimenti vari.

<sup>45</sup> I. Mattozzi, *Far vedere la storia*, in «Il Bollettino di Clio», 15, a. 5, 2004 (giugno), pp. 51-64; P. Burke, *Testimoni oculari*, cit., pp. 36-50.

<sup>46</sup> C. Malamud, *Historia de América*, Madrid, Alianza, 2005. È bene sottolineare che anche un eccesso nel ricorso a box, cartine, approfondimenti può costituire un problema in termini di accessibilità e attenzione degli studenti. Del resto, ne sono una controprova perfetta i testi scolastici. A tale riguardo va segnalato che il manuale di Zorzi è un caso limite perché sembra ricalcare molto quel modello presentando una grande quantità di elementi accessori tanto che la grandezza dei margini dell'impaginato varia in base alla loro presenza.

Dunque, non sorprenderà leggere che sugli oltre cinquanta manuali analizzati in dettaglio nessuno presenta un approccio visuale, a eccezione, oltre che del Cattaneo, di due volumi già citati, ovvero il Mola-Shaw e l'Arsagua-Viso. In realtà nessuno dei tre offre un'impostazione simile a quella dei manuali anglosassoni precedentemente presi in considerazione, tuttavia, ciascuno di essi presenta un gran numero di immagini (rispettivamente 309, 194, 93) e di carte (64, 19, 23), e tende a integrarle fortemente nella propria ricostruzione con lo scopo di offrire un approfondimento e di ridurre la distanza tra gli studenti e il passato. Un fatto particolarmente accentuato nel caso del Mola-Shaw, che evidentemente impiega questi strumenti per ovviare all'estraneità culturale delle civiltà asiatiche, americane e africane di cui esso si occupa in una prospettiva non eurocentrica. Anche l'espedito usato dal Cattaneo di iniziare ogni capitolo con un'immagine rappresentativa del clima culturale e politico riguardante un evento o un'epoca storica è particolarmente interessante. Ciononostante, non si può fare a meno di notare che questo lodevole tentativo di integrare meglio il supporto visivo, ben testimoniato anche dalla grande cura per le didascalie, non impedisce che in più di un'occasione vi sia un impiego esornativo delle immagini. Un fatto che per la verità non si nota nell'Arsagua-Viso che, per la sua particolare natura di lavoro fortemente interdisciplinare e attento a varie tipologie di fonti, manifesta un utilizzo dell'immagine funzionale alla sua impostazione critica e metodologicamente attenta.

Anche a proposito della cartografia può essere condotto un discorso non molto diverso, con l'unica differenza che forse si è di fronte a un aspetto ancora più importante didatticamente, considerate le gravissime carenze che gli studenti presentano sul piano della preparazione geografica. Anche in questo caso si dovrebbe provvedere a un inserimento delle cartine funzionale alla ricostruzione proposta, il che, differentemente da quanto accade, significa che esse dovrebbero essere integrate nella ricostruzione e non costituire un elemento a cui rivolgere un rapido sguardo a conferma di quanto riportato nel testo. In altre parole, si dovrebbe fare in modo che così come per le immagini, anche per le cartine la ricostruzione abbia inizio dall'elemento visivo per giungere al testo e non il contrario<sup>47</sup>. Solo così, oltre che con un'adeguata attenzione in aula e in sede d'esame, si possono indurre gli studenti a dare il giusto peso alla geografia, senza saltare sistematicamente le cartine durante la lettura. In merito il manuale gioca un

<sup>47</sup> I. Mattozzi, *Far vedere la storia*, cit., p. 62

ruolo davvero fondamentale perché il suo studio rappresenta una di quelle poche occasioni in cui è certo che le alunne e gli alunni dovranno confrontarsi con le cartine, e più in generale col bisogno di sviluppare una conoscenza geografica approfondita. Oltre questo, però, va evidenziato che le cartine possono essere molto di più e rappresentare anche un'opportunità per sviluppare forme di apprendimento significative<sup>48</sup>; come si evince dal fatto che possono essere impiegate anche per rappresentare fenomeni politici e socioculturali in una prospettiva di lunga durata, e sono indubbiamente funzionali pure sul piano della trasposizione di aspetti complessi e della memorizzazione in generale.

Proprio in ragione del maggiore peso didattico si spiega una situazione in parte differente rispetto a quella registrata per le immagini, perché quasi tutti i manuali presentano un apparato cartografico sostanzialmente adeguato, anche se, ovviamente, non mancano importanti differenze. Per esempio, da un lato ci sono i casi di Artola-Peréz Ledesma, Capra, Canavero, Cattaneo, Comba, Corsaro-Gallo, Roldán<sup>49</sup>, Zorzi, con un notevole numero di cartine (tra le 32 e le 57); dall'altro, quelli meno positivi di Gabba, Malamud (4 e 3) e soprattutto di Álvarez Borge, Barruso-Lema Pueyo, Detti-Gozzini e Piccinni che non ne presentano affatto<sup>50</sup>. Ecco, questo è un fatto che bisogna assolutamente evitare se si vuole scongiurare errori tipici dell'ambito scolastico, come lo studio della storia senza riferimenti spaziali, anche perché non si può essere affatto certi del fatto che gli studenti accompagneranno lo studio del manuale con l'opportuna consultazione dell'atlante geografico e/o storico, come spesso i programmi di studio (invano) suggeriscono.

E a proposito di errori c'è da evidenziare l'importanza del modo in cui vengono presentate le cartine. È sconsigliata la collocazione all'inizio, e, soprattutto, alla fine, di un'apposita sezione che le contenga tutte – come nel Gabba e nel Christol-Nony –, che rischierebbe di pregiudicarne in partenza la consultazione; ugualmente, anche se sembra scontato, c'è da considerare bene anche il modo in

<sup>48</sup> M.M. León Guerrero, *La cartografía histórica como recurso didáctico*, in *Buscando formas de enseñar*, cit., pp. 861-870.

<sup>49</sup> J.M. Roldán, *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.

<sup>50</sup> I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003. Per la precisione questa lacuna del Piccinni è stata completamente colmata con l'uscita nel 2023 della IV edizione. In precedenza, il Piccinni e il Detti-Gozzini presentavano i propri apparati cartografici sulle relative piattaforme digitali.

cui le cartine sono rese graficamente visto che, in assenza di colori, uno scorretto utilizzo della scala di grigio può seriamente comprometterne la fruibilità<sup>51</sup>.

### III.2.3.2. Gli strumenti di supporto

Un manuale che voglia essere uno strumento utile al di là del piano informativo della ricostruzione non può esimersi dal presentare anche quell'adeguato apparato di strumenti integrativi ai quali sinora si è accennato e che consistono in glossari, specchietti lessicali, genealogie, cronologie, linee del tempo, box su aspetti particolari o di storia della storiografia, note, oltre che bibliografie, sitografie e fonti. La presenza di questi elementi, se ben progettata, è funzionale al raggiungimento di alcuni specifici obiettivi didattici e può rappresentare davvero un plus innalzando la qualità media del testo. Ciò non significa però che un testo debba ospitarne tutte le tipologie e che ciò sia garanzia della qualità di un buon manuale, al contrario, un uso impropriamente esteso e non perfettamente calibrato potrebbe finire col peggiorarlo sensibilmente andando a ricreare quegli effetti sgradevoli generati dall'affollamento di elementi vari che ostacolano una fruizione efficace da parte degli studenti.

Case editrici e autori devono essere ben coscienti di questo aspetto talché la tendenza generale è quella di includere pochi approfondimenti, soprattutto in Italia. Su questo piano, la differenza con la manualistica spagnola è sostanziale ed è particolarmente evidente nel caso delle cronologie e delle genealogie, che nei nostri manuali sono presenti molto di rado, in particolare solo nei tre manuali Donzelli e del Pani-Todisco, mentre in Spagna sono molto abbondanti con le prime presenti in Céspedes del Castillo<sup>52</sup>, García de Cortázar, Mola-Shaw, e le seconde in Roldán, Tenenti, Arsagua-Viso, Álvarez Borge, Isla Frez, Monsalvo Antón<sup>53</sup>; mentre più rari sono i glossari, presenti solo nel Gómez Espelosín e nel García de Cortázar. Questa discrepanza si spiega soprattutto in virtù del fatto che i lavori spagnoli, a causa della secondarietà dello strumento didattico e della conseguente abbondanza di interpretazioni più libere, spesso non sono così esauritivi come quelli italiani e abbisognano di questo tipo d'integrazioni per essere più completi sul piano dei contenuti essenziali.

<sup>51</sup> È quello che accade per esempio in alcune cartine del Sabbatucci-Vidotto.

<sup>52</sup> G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica 1492-1898*, Madrid, Marcial Pons, 2009.

<sup>53</sup> *Historia de la España medieval*, a cura di J.M. Monsalvo Antón, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2014.

Un problema che, evidentemente, non ha ragione di esistere in Italia, ragione per cui scarseggia questa tipologia di inserti e sono invece più frequenti altre tipologie di integrazioni come box di approfondimenti, piccoli glossari e così via. Rimandando alle singole recensioni per una trattazione in dettaglio riferita a ciascun manuale, vale la pena soffermarsi su alcuni casi specifici che possono costituire un vero e proprio modello in chiave didattica. Tra questi un ruolo di primo piano spetta al Musti, un lavoro straordinario anche per la sua capacità unica di impiegare le note – per ben 121 pagine complessive – allo scopo di sviluppare alla fine di ogni capitolo vere e proprie monografie sulla storiografia e sulle strutture sociali, economiche, culturali e artistiche dell'antica Grecia. Non meno rilevante anche il modello del Vitolo e del Detti-Gozzini, che si spendono in un'operazione apprezzabile proponendo l'evoluzione del dibattito storiografico intorno ad alcuni tra i più importanti temi oggetto di differenti interpretazioni, così da offrire allo studente un primo contatto con gli aspetti più complessi della disciplina e i suoi principali snodi problematici, nonché tutti i riferimenti, siano essi classici o più recenti, per un approfondimento<sup>54</sup>. Approfondimenti su argomenti vari e anche di un certo spessore sono presenti anche nei testi di Cattaneo, Corsaro-Gallo e Piccinni. Tutti gli altri presentano l'una o l'altra tipologia di strumenti menzionati in precedenza, ma non possono vantare lo stesso grado di profondità o un impiego così scientemente organizzato.

#### III.2.3.3. La bibliografia e le fonti

Giunti a questo punto, non si può eludere la questione della bibliografia e delle fonti. Partendo dalla prima, è difficile tracciare un quadro generalmente valido al riguardo perché le indicazioni bibliografiche variano molto di caso in caso per organizzazione, estensione e aggiornamento. Esistono però alcune differenze e tratti comuni che meritano di essere evidenziati, in positivo e anche in negativo. In primo luogo, il fatto che a eccezione di Arsuaga-Viso, Barruso-Lema Pueyo, Bettalli, Detti-Gozzini, Gabba, Musti, Pani-Todisco, Roldán e Vitolo, tutti gli altri manuali propendano per la proposta di una bibliografia non ragionata, una scelta tutto sommato legittima e condivisibile anche in termini di risparmio di

<sup>54</sup> Alcuni esempi di problemi storiografici affrontati in questi due testi sono, per il Vitolo: “Trasformazione o fine del mondo antico?”, “La questione longobarda”, “Il dibattito sull'eresia tra protestanti e cattolici”, “Il Federico II di Kantorowicz”; per il Detti-Gozzini, “La globalizzazione come categoria storiografica”, “Il concetto di borghesia”, “La questione meridionale”, “La nazionalizzazione delle masse”.

tempo e di spazio, ma che certamente toglie un possibile valore aggiunto alle indicazioni fornite. Parimenti si registra in entrambi i contesti nazionali anche l'assenza delle sitografie, eccetto che nei casi di Corsaro-Gallo, Del Arco Blanco<sup>55</sup>, Arsuaga-Viso, Monsalvo Antón. Un aspetto abbastanza scontato se si pensa alle forti titubanze a riconoscere piena dignità all'ambiente digitale sul piano didattico, ma che desta comunque una certa sorpresa proprio alla luce della forte pervasività del web nella società attuale, a maggiore ragione se si considera che si perde così l'occasione di presentare agli studenti tutta una serie di istituzioni, riviste e banche dati in grado di offrire ulteriori strumenti di orientamento e approfondimento<sup>56</sup>. La maggiore parte dei manuali spagnoli è afflitta anche dalla mancanza di aggiornamento della bibliografia; ciò è dovuto al fatto che essi hanno non di rado almeno quindici o venti anni, ma anche a una certa immobilità nella produzione editoriale universitaria, che in parte contribuiva a rendere già superate le bibliografie al momento dell'uscita. Un altro aspetto del tutto singolare consiste nel fatto che, nonostante le innumerevoli occasioni di collaborazione a progetti scientifici comuni, si registra tra Italia e Spagna una reciproca assenza di considerazione della produzione scientifica nelle bibliografie dei manuali, particolarmente nel caso di quelli iberici, che rivolgono molto più volentieri il proprio sguardo all'area anglosassone, francese e sudamericana, ignorando del tutto o quasi gli studi italiani.

Ad ogni modo, più in generale si possono menzionare alcuni casi che si evidenziano per le loro particolarità. È possibile distinguere tra bibliografie corpose, ridotte e assenti. L'ultimo esempio è senz'altro eclatante giacché l'assenza di questo strumento priva gli studenti di un'importante risorsa, come accade nel caso del Comba, e anche del Piccinni e del Momigliano che, quantomeno, offrono bibliografie sulle loro rispettive piattaforme, mentre il Grillo e il Canavero, invece, si caratterizzano per una proposta molto ridotta, e il manuale di Spini per riferimenti fermi addirittura al 1963 e perciò utili solo per i classici. Al contrario, assai notevoli per la loro consistenza, tra le oltre mille e le ottocento indicazioni, le bibliografie di Guinot, Mitre, Roldán, Tenenti, Céspedes del Castillo, a cui si aggiungono quelli di Mola-Shaw per il livello dell'aggiornamento,

<sup>55</sup> *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, a cura di M.A. Del Arco Blanco, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016.

<sup>56</sup> Solo a titolo di esempio basti pensare a siti web come RM-Reti Medievali, Dialnet o Gallica, che possono essere molto utili per il reperimento di libri, saggi e altri materiali.

e l'Arsagua-Viso, che offre forse la bibliografia più ampia dell'ambito spagnolo, aperta anche a riviste, strumenti di corredo e siti web. Ritornando all'Italia, anche a questo proposito risulta encomiabile il lavoro di Musti, che propone una bibliografia ragionata di oltre 117 pagine, offrendo una risorsa essenziale per uno studente alle prime armi, in parte replicata in scala minore anche da Gabba e dal Detti-Gozzini (rispettivamente 32 e 20 pagine). In ultimo, la presenza di alcuni repertori di fonti in Bettalli, Pani-Todisco, Roldán, Barruso-Lema Pueyo conferma il dato di un'attenzione particolare dei testi di storia antica e medievale a questo aspetto.

La varietà delle situazioni possibili è riscontrabile anche in relazione all'inserimento delle fonti all'interno dei manuali. Un primo e incontrovertibile dato emerso dalla presente analisi è che più della metà dei testi presi in esame non si preoccupa affatto di presentare neppure un solo documento. Una scelta di questo tipo si spiega soprattutto – e si torna così di nuovo al punto nodale di tutta la questione – a una concezione tradizionale del manuale, che non concepisce le fonti come un argomento che possa essere affrontato da questo strumento didattico. Certo, non vi è dubbio alcuno che lo sviluppo di una metodologia storica dalla forte componente pratica debba nutrirsi di tutte quelle strategie e attività alle quali si è fatto riferimento nei primi due capitoli, eppure non c'è ragione di credere che un primo contatto, anche attraverso la forma mediata del manuale, possa costituire un impedimento e non possa invece rappresentare un modo efficiente per familiarizzarsi con la complessità della disciplina. La scelta di alcuni manuali di inserire riferimenti sparsi (Corsaro-Gallo, Gabba, Musti) o brani, citazioni letterali di fonti nel corpo del testo (Bettalli, Donzelli medievale, Grillo, Pani-Todisco, Piccinni, Vitolo e l'Artola-Pérez Ledesma), o in appositi riquadri (Momigliano), va apprezzata perché contrasta una concezione riduttiva dell'insegnamento della storia.

Altri, encomiabilmente, soprattutto in Spagna (García de Cortazár, Isla Frez, Álvarez Borge, Guinot, Monsalvo Antón, ma anche il Cattaneo) si spingono ancora più in là ricalcando un po' l'esempio dei testi scolastici, ovvero presentando vere e proprie antologie – utili anche al lavoro del docente – poste solitamente in apposite sezioni alla fine del testo e accompagnate in rari casi da brevi commenti. Singolari i casi del Christol-Nony, il quale, nonostante le molte lacune, utilizza le glosse laterali per presentare ben 91 passi documentari, e dell'Arsagua-Viso, che conferma il suo carattere fortemente innovativo per l'inserimento continuo nel testo non soltanto di varie tipologie di fonti, ma anche di dossier sugli argomenti più trattati in questo momento dalla storiografia, e indicazioni riguardanti possi-

bili spunti di ricerca per il *trabajo de fin de grado*. Si può notare come ancora una volta siano soprattutto i manuali di storia greca, romana e medievale a presentare una forte attenzione verso l'aspetto documentario, oltre che bibliografico. Considerando anche quanto detto sulle ricostruzioni che sono soliti proporre i manuali dedicati a queste epoche, si può concludere che questa impostazione non è evidentemente un caso, e che, parimenti, sarebbe forse opportuno che anche i testi di storia moderna e contemporanea si sforzassero di andare in questa direzione.

### III.2.4. *Sui manuali d'introduzione*

Al quadro sin qui delineato va aggiunta un'altra tipologia di testi del tutto particolare. Si tratta dei manuali concentrati sul metodo, sul dibattito storiografico e sulle fonti, che talvolta trattano due o tutti e tre questi aspetti. Sono lavori assai differenti da quelli concernenti gli esami di base in virtù del loro argomento e degli obiettivi didattici che tentano di perseguire. Si tratta di opere il cui impiego è molto diverso da quello a cui solitamente sono destinati i manuali nelle aule universitarie; per questa ragione il mercato editoriale italiano, e ancora più quello iberico, raramente producono nuove proposte. Pertanto, si è di fronte ad una sezione del mercato che segue logiche proprie e che si caratterizza per la presenza di alcuni grandi lavori, che, non avendo bisogno di grandi aggiornamenti, continuano a essere inseriti nei programmi di studio di entrambi i Paesi, principalmente in riferimento agli esami di storiografia o di metodologia storica, come introduzione agli studi storici o come strumento sussidiario in un esame incentrato su una determinata epoca storica.

Uno strumento di base abbastanza ben progettato e utile agli studenti che muovono i primissimi passi nel mondo delle scienze storiche è senz'altro il Corrao-Viola<sup>57</sup>, che per la sua essenzialità potrebbe essere impiegato anche negli ultimi anni di scuola. Accanto a questo anche il Luzzatto – citato in precedenza – è un manuale interessante perché concentrato su esempi di analisi e commento di diverse tipologie di fonti storiche, grazie a cui è possibile familiarizzarsi con i diversi livelli interpretativi della scienza storica in un'ottica che prescinde dalle varie epoche e dal tipo di documento e fenomeno/processo/evento trattati; anche se c'è da notare che – a riprova di quanto si è detto in merito alla necessità di integrare e considerare maggiormente la storia antica nell'ambito degli studi storici –, entrambi questi lavori, incomprensibilmente, la escludono dalla loro trattazione.

<sup>57</sup> P. Corrao - P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005.

Esistono poi opere incentrate sulle varie epoche. Notevole in merito l'iniziativa della casa editrice Laterza, che, nel corso del primo decennio del nuovo Millennio, si è affidata a storici di sicura esperienza per una serie di "prime lezioni" dal taglio analitico molto marcato, incentrate sulle principali questioni e il metodo concernente ogni specifico segmento storico ad eccezione della storia romana<sup>58</sup>. L'assenza di lavori inerenti alla storia di Roma è abbastanza insolita, visto che mancano opere di questo tipo, non certo sostituibili dalle pur ottime antologie di fonti (letterarie, epigrafiche, papiracee, numismatiche) proposte da Elio Lo Cascio e da Giovanni Geraci in collaborazione con Arnaldo Marcone, spesso adottate ad integrazione dei manuali, come è riscontrabile anche nel caso della storia greca per i testi di Marco Bettalli e Luigi Gallo<sup>59</sup>. In merito alla storia medievale, oltre alla presenza anche per quest'epoca di un'antologia edita dalla Carocci<sup>60</sup>, c'è da notare la presenza di due veri e propri classici, ovvero le introduzioni, o per meglio dire, le guide concettuali, metodologiche e documentarie prodotte prima da Paolo Delogu, e poi da Paolo Cammarosano, il cui inserimento nei programmi di studio, per intero o parzialmente, è molto frequente<sup>61</sup>. Da segnalare anche il manualetto introduttivo di Francesco Senatore, più recente, ma consolidatosi ormai anch'esso nel mercato editoriale per la sua capacità di decostruire gli stereotipi e i falsi miti sull'epoca medievale grazie a un focus sulle metodologie di ricerca finalizzato a far comprendere il complesso significato storico che emerge da differenti tipologie di fonti<sup>62</sup>.

Completano il quadro italiano alcuni lavori incentrati sull'evoluzione del metodo storiografico e sulla storia della storiografia, tra questi, oltre al contributo

<sup>58</sup> L. Canfora, *Prima lezione di storia greca*, Roma-Bari, Laterza, 2000; G. Galasso, *Prima Lezione di storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2008; C. Pavone, *Prima lezione di storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2007. A questi sono da aggiungersi dello stesso editore R. Bizzocchi, *Guida allo studio della storia moderna*, cit., e S. Luzzatto, *Prima lezione di metodo storico*, cit.

<sup>59</sup> *Storia romana. Antologia delle fonti*, a cura di E. Lo Cascio, Parma, Monduzzi Editoriale, 2008; G. Geraci - A. Marcone, *Fonti per la storia romana*, II ed., Firenze, Le Monnier Università, 2019; M. Bettalli - S. De Vido, *Storia greca: fonti e interpretazioni*, Roma, Carocci, 2022; L. Gallo - S. Gallotta, *Fonti per la storia greca*, Firenze, Le Monnier, 2022.

<sup>60</sup> *Fonti medievali. Un'antologia*, a cura di T. Di Carpegna Falconieri - A. Feniello - C. Grasso, Roma, Carocci, 2017.

<sup>61</sup> P. Delogu, *Introduzione*, cit.; P. Cammarosano, *Guida allo studio della storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2004;

<sup>62</sup> F. Senatore, *Medioevo. Istruzioni per l'uso*, II ed., Milano-Torino, Pearson, 2018; poi in III ed., rivista e ampliata, pubblicata dallo stesso editore nel marzo 2022.

di Giuseppe Galasso riguardante una prospettiva strettamente nazionale e quelli sulla storiografia romana e greca<sup>63</sup>, meritano di essere menzionati i testi di più ampio respiro realizzati da Angelo D'Orsi e Gian Paolo Romagnani, senz'altro i due più completi e aggiornati attualmente disponibili, simili ma con obiettivi didattici differenti. Il primo, pur offrendo un ampio profilo della storia degli studi storici è nella sostanza una dettagliata e complessa guida sulla metodologia storica, non priva di una certa sofisticatezza e finezza stilistica; il secondo è un esaustivo percorso di storia della storiografia che dall'antichità procede fino ad oggi, ponendo attenzione sulle fasi evolutive della disciplina e sul contributo di grandi storiografi<sup>64</sup>.

Va sottolineato che in Italia, e ancora più in Spagna, l'attenzione riservata alla metodologia trova uno dei suoi punti di riferimento anche in un'opera davvero straordinaria qual è *Apologia della storia* di Marc Bloch, che spesso è adottata insieme o in luogo delle introduzioni fin qui menzionate. Passando all'ambito iberico, tra le opere di questo genere vanno ricordate quelle di Moradiellos e Hernández Sandoica, che sono frequentemente presenti tra le alternative proposte dai *temarios* e che si caratterizzano per il loro intento didattico a cui si associa un'impostazione interpretativa assai complessa a metà tra la monografia scientifica e il manuale. Il primo è il risultato di una forte riflessione sui significati più profondi della disciplina alla quale si associa un ampio profilo di storia della storiografia che non esclude i modelli provenienti dal mondo islamico e orientale; il secondo è costituito da un insieme di saggi dal taglio fortemente analitico concernenti soprattutto il metodo, che danno vita a un'opera di indubbio valore ma piuttosto difficile, dunque inadatta per gli studenti dei primi anni<sup>65</sup>. Questi testi sono spesso accompagnati da un gran quantità di antologie delle fonti, più numerose rispetto a quelle presenti in Italia, e che non hanno bisogno di particolari aggiornamenti considerando la loro tipologia didattica. Non è da escludere che, forse, la presenza più massiccia di questa tipologia di lavori rispetto al nostro Paese po-

<sup>63</sup> G. Galasso, *Storia della storiografia italiana*, cit; G. Zecchini, *Storia della storiografia romana*, Roma-Bari, Laterza, 2016; M. Bettalli, *Introduzione alla storiografia greca*, III ed., Roma, Carocci, 2022.

<sup>64</sup> A. D'Orsi, *Manuale di storiografia*, Milano-Torino, Pearson, 2021; G.P. Romagnani, *Storia della storiografia*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>65</sup> E. Moradiellos, *Las Caras de Clío. Una introducción a la historia*, II ed., Madrid, Siglo XXI, 2009; E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995.

trebbe essere un riflesso della dimensione più laboratoriale che contraddistingue il contesto spagnolo.

Ad ogni modo, così come accade anche in Italia, anche in Spagna alcuni autori di manuali caratterizzati da un'impostazione più critica e già di per sé attenta alle fonti pubblicano anche queste antologie, per esempio García de Cortázar ed Emiliano Mitre<sup>66</sup>. Parimenti, considerando la particolare attenzione documentaria degli storici medievisti, non è un caso che un gran numero di antologie riguardi proprio la storia medievale<sup>67</sup>. Ciononostante, non mancano esempi di lavori più ampi, come quello scaturito dal progetto curato da Del Arco Blanco, che consiste in un'ampia antologia di fonti per la storia della penisola iberica, finalmente con inclusione anche dell'epoca antica<sup>68</sup>. O quello concernente il concreto lavoro documentario, come il manualetto di Ubieto Arteta, a cui si fa spesso ricorso perché fornisce modelli pratici di analisi e commento di varie tipologie di fonti<sup>69</sup>.

Infine, vale la pena ricordare che ai fini di una più consapevole progettazione e scrittura degli elaborati finali è sempre utile, nonostante i molti anni trascorsi dalla sua realizzazione, il famoso manualetto di Umberto Eco, la cui valenza si allarga ben al di là della sola scrittura storica<sup>70</sup>.

### III.2.5. Alcune questioni problematiche

Concludiamo l'analisi manualistica ponendo l'attenzione su alcuni aspetti problematici che ricorrono spesso nei testi e prima ancora su alcuni casi limite di manuali che confermano che anche la didattica accademica non sia esente dal doversi confrontare con questioni delicate, talvolta a causa delle affermazioni fat-

<sup>66</sup> J.A. García de Cortázar - B. Arízaga Bolumburu - R.M. Martínez Ochoa - M<sup>a</sup>.L. Ríos, *Introducción a la Historia Medieval de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya en sus textos*, San Sebastián, Editorial Txertoa, 1979; E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992; Mitre al pari di García de Cortázar è autore anche di un importante contributo a metà tra manuale e monografia scientifica sulla Chiesa nel Medioevo, cfr. E. Mitre, *Iglesia y vida religiosa en la Edad Media*, Madrid, Ed. Istmo, 1991.

<sup>67</sup> M. Riu Riu et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975. I. Falcón et alii, *Antología de textos y documentos de la Edad Media. I: El Occidente europeo*, Valencia, Anúbar, 1976.

<sup>68</sup> *La historia de España en sus textos*, cit.

<sup>69</sup> A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.

<sup>70</sup> U. Eco, *Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche*, Milano, Bompiani, 1977; poi tradotto anche in spagnolo col titolo di Id., *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona, Gedisa, 1982.

te da un autore, talaltra per delle scelte editoriali singolari; aspetto quest'ultimo su cui ci soffermeremo dettagliatamente più avanti<sup>71</sup>.

### III.2.5.1. Qualche caso limite

Una prima criticità rilevante è rappresentata da quei casi in cui vengono riproposti testi di decenni e decenni fa. Lo si può osservare bene soffermandosi su tre casi limite di manuali che pur realizzati tra i sessanta e i quaranta anni fa sono stati ristampati e adottati nelle aule universitarie odierne. I primi due esempi sono costituiti dai manuali di Momigliano e di Spini, che contengono diverse dichiarazioni obsolete rispetto al modo odierno di fare storia. Il Momigliano, al di là della tendenza a tratteggiare i caratteri psicologici degli imperatori, si distingue anche per alcuni passaggi ambigui come la vittoria di Roma su Cartagine, intesa nel senso del trionfo di una civiltà superiore, o la considerazione deterministica della restaurazione oligarchica sillana come «un'inevitabile svolgimento della storia romana»<sup>72</sup>. Va oltre Giorgio Spini, il quale si abbandona ad affermazioni radicali e a pesanti giudizi di valore non più accettabili, come quello su Enrico III di Francia definito «un'altra larva di sovrano», e cede agli echi di una storiografia risorgimentale condizionata da un'attenzione soprattutto all'Europa moderna di confessione protestante. Si accompagna a questo la presenza di alcune tesi superate come la rappresentazione del Regno di Napoli nella seconda metà del Quattrocento come uno Stato ormai distrutto dai baroni e alla cui guida Ferrante era rimasto solo per l'incapacità di altri di contendergli il trono – cosa assurda se si pensa anche solo al protagonismo di Napoli in quel periodo nonché alla fallita congiura dei baroni che proprio Ferrante fu in grado di sventare<sup>73</sup>.

Qualcosa di non dissimile è rilevabile anche per il contesto spagnolo, come si può intuire dalle affermazioni conclusive di un importante manuale di storia iberoamericana curato da Céspedes del Castillo, un testo pubblicato nel 1983, ma riedito non troppo tempo fa (2009) e tuttora impiegato nei corsi incentrati su questo insegnamento.

Hoy día, tanto tiempo después, aún no hemos terminado de aprender las gentes de estirpe hispánica la lección de 1895-1898 y de tantas ocasiones posteriores, y aun an-

<sup>71</sup> In merito si veda più avanti, pp. 191-195.

<sup>72</sup> A. Momigliano, *Manuale di storia romana*, cit., pp. 62, 122.

<sup>73</sup> G. Spini, *Manuale di storia moderna*, cit., pp. 33, 146.

### III. La storia tra tradizione e innovazione. Dal manuale al digitale

teriores. La clara lección que de ello se desprende, es que, cuando *aparecemos desunidos ante el común enemigo exterior [...] nos hacemos un daño gravísimo a nosotros mismos y hacemos felices a los únicos a quienes han beneficiado nuestras luchas y nuestra insolidaridad, y que por eso las han fomentado y las fomentan: las grandes potencias mundiales u, muy especialmente, las anglosajonas*<sup>74</sup>.

Da un'attenta lettura emerge nitidamente un'eco nazionalista che per certi versi sconfinava in una grave strumentalizzazione della storia in base alla quale essa dovrebbe sensibilizzare gli spagnoli sulla necessità di fare fronte comune, diversamente da quanto accaduto in passato, davanti agli attacchi di un «comune nemico esterno». Ecco un esempio di come anche un manuale universitario può presentare rischi importanti a livello di contenuto, a maggior ragione se si tiene presente che in questo caso l'autore, man mano che si avvicina al 1898 – anno in cui cessò il dominio coloniale spagnolo –, finisce per esprimere una critica sempre più radicale nei confronti dei governanti spagnoli, oltre che un forte rammarico e una malcelata malinconia per questo «triste esito» incontro al quale andò quella che viene evidentemente percepita come l'ultima espressione della grandezza spagnola. L'inadeguatezza di una impostazione di questo tipo, così politicizzata, ideologizzata e moraleggiante, è tale che pare superfluo concentrarsi sulla sua inaccettabilità, meglio perciò andare oltre.

Certo, la circolazione di testi del genere è un caso limite. Tuttavia, anche i manuali più recenti non sono esenti da questo tipo di rischi ed è possibile rintracciare al loro interno atteggiamenti eurocentrici e anche una scarsa sensibilità per la storia di genere. Una dinamica che potrebbe sembrare a prima vista insolita considerando quanto queste due impostazioni stiano penetrando nella ricerca accademica, ma che è ben più comprensibile se ricondotta nel contesto editoriale di realizzazione del manuale, in cui il peso della tradizione si sente eccome, a tal punto che un eventuale allontanamento da essa potrebbe comportare rischi in termini di adozioni.

#### III.2.5.2. L'eurocentrismo

Ai fini della costruzione di un'idea non mistificata della Storia, secondo cui tutti i principali progressi e traguardi dell'umanità siano riconducibili all'Oc-

<sup>74</sup> G. Céspedes del Castillo, *América Hispanica*, cit., p. 499. Il corsivo è stato utilizzato da chi scrive.

cidente, e di una maggiore apertura alla multiculturalità, è forse giunto il momento che anche i manuali pratichino un concreto ampliamento di prospettiva estendendo la trattazione ad altre civiltà e aprendosi a categorie storiografiche extraeuropee<sup>75</sup>. Aspetti che praticamente sono inesistenti nei manuali, i quali, anche inconsapevolmente, tendono a trasmettere l'idea che all'«intrinseca passività orientale» faccia da contraltare l'attivismo europeo<sup>76</sup>. Sarebbe apprezzabile se ad uno studio più massiccio della storia delle civiltà non europee, non limitato ai soli momenti del contatto con l'Occidente, si associasse uno sforzo di provincializzazione della storia europea, ossia di reinterpretarla con un allargamento prospettico non eurocentrico che ne ricontestualizzi il valore alla luce della società globalizzata attuale<sup>77</sup>.

Questa prospettiva non eurocentrica oltre che nei manuali fatica a trovare spazio in generale. Il riferimento non è soltanto ai singoli insegnamenti, per esempio, di storia contemporanea, moderna e altri ancora in cui focus, prospettive e temi d'interesse restano rigorosamente europei e occidentali, ma più in generale alla formulazione dei percorsi di studi di entrambi i Paesi, la cui analisi rivela un disinteresse totale nei confronti della storia delle civiltà africane e di Cina, Giappone, India, e anche dell'America centro-meridionale – verso cui l'attenzione spagnola, in merito a quest'ultima area, come si è visto, si connota in chiave esclusivamente europea, cioè iberoamericana. Nel XXI secolo, in una società ormai multiculturale e globalizzata come quella attuale è inaccettabilmente anacronistico che nell'arco di un intero quinquennio e con oltre trenta o quarantacinque esami a disposizione, a seconda che si parli di Italia o di Spagna, non vi sia neanche un solo esame incentrato sulla storia di queste civiltà, di cui

<sup>75</sup> Su quanto questo gioverebbe nei termini anche di una maggiore integrazione di etnie differenti si veda U. Kocka, *Bringing Global History to the Classroom*, in ISHD, *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2012, pp. 99-107.

<sup>76</sup> L. Kamel, *Ripensare la storia. Prospettive Post-Eurocentriche*, Firenze, Le Monnier, 2021, p. 8. Si inserisce in quest'ottica anche la maggiore attenzione che dovrebbe essere riservata nell'ambito della storia moderna e contemporanea ad alcuni argomenti fondamentali ma puntualmente presentati in pochissime righe o solo menzionati, o addirittura trascurati come per esempio lo sterminio degli indiani d'America; il genocidio degli Armeni (1915), dei Cambogiani (1975-1979), dei Tutsi in Ruanda (1994); la particolare situazione del popolo curdo; e non ultimo anche la storia dei popoli austronesiani dell'Australia e il tema della storia ambientale, di cui solo alcuni cenni al cosiddetto scambio colombiano e ad alcune epidemie riescono a collocarsi nelle sintesi.

<sup>77</sup> Si veda in merito D. Chackrabarty, *Provincializzare l'Europa*, Milano, Meltemi, 2004.

sprazzi impressionistici si registrano solo quando ci si occupa di fenomeni che hanno coinvolto anche gli europei.

Tornando più specificamente ai manuali, una parziale soluzione a questi problemi può forse essere rappresentata dalla *world history*, col suo approccio comparativo tutto teso verso lo studio di connessioni, interazioni e interdipendenze, e la *global history*, centrata com'è sul tentativo di mettere in discussione le categorie della storiografia eurocentrica<sup>78</sup>. Un simile cambiamento sarebbe quanto mai opportuno soprattutto nei testi di storia moderna e contemporanea che dovrebbero avvalersi del rifiuto sia di un lessico erroneo che fa riferimento a termini come *tribù*, *tribalismo*, *terzo mondo*, sia di una semplificazione della storia di luoghi come l'Africa, di cui si tende a trascurare l'eterogeneità e la floridezza di alcuni regni e imperi in favore della solita immagine di un continente gravato solo da massacri, epidemie e morte<sup>79</sup>.

Nonostante il panorama generale sia abbastanza desolante, come detto, si può comunque segnalare qualche eccezione, tra le quali – come si è accennato, è meglio ribadire subito – non rientrano i lavori di storia iberoamericana di Céspedes del Castillo e Malamud, entrambi rei di intendere la *world history* nel senso di una storia della civilizzazione occidentale compiuta da spagnoli e portoghesi. Diverso il caso del Detti-Gozzini che, pur mantenendo un approccio centrato sul mondo occidentale, tenta di uscire dal paradigma eccezionalista con un'impostazione comunque di storia globale, così come fa anche il Nuñez Seixas. Tuttavia, i casi più interessanti e riusciti sono senz'altro quelli del Mola-Shaw e del Bellabarba-Lavenia, due manuali di storia moderna con un'impostazione che riflette un intento dichiaratamente non eurocentrico, tanto che

<sup>78</sup> T.Detti - G. Gozzini, *Storia Contemporanea. L'Ottocento*, cit., pp. 27-28; L. Kamel, *Ripensare la storia*, cit., p. 5; E. Perillo, *10 domande sulla World History a Marco Meriggi*, in «Il Bollettino di Clio», N. S. 5, 2017 (giugno), pp. 4-10; L. Di Fiore, *Storia globale. Conquiste, limiti e nuove sfide*, in «Il Bollettino di Clio», N. S. 5, 2017 (giugno), pp. 11-17. Sulla *World History* si veda L. Di Fiore - M. Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011. Sull'eurocentrismo come presupposto dell'etnocentrismo e sul relativo peso della categoria di Stato cfr. J.S. Pérez-Garzón, *¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?* in «Historia de la educación», 27 2008, pp. 37-55: 47-51.

<sup>79</sup> K. Pomian, *World History: storia mondiale, storia universale*, in «Il Bollettino di Clio», N. S. 5, 2017 (giugno), pp. 18-25: 24; L. Kamel, *Ripensare la storia*, cit., pp. 31-34, 51-52, 57-58.

lo sviluppo della storia delle civiltà extraeuropee rappresenta il vero filo rosso di questi due innovativi lavori<sup>80</sup>.

Certo, com'è stato giustamente notato, questo tipo di ricostruzione non è esente da rischi poiché può comportare forzature importanti nei termini della ricerca ad ogni costo di rapporti di interdipendenza che non esistono, ma che si fanno scaturire da una lettura delle fonti condizionata dalla proiezione nel passato di fenomeni propri del nostro presente<sup>81</sup>. Un pericolo particolarmente concreto soprattutto nel caso della storia medievale: bisogna chiedersi se è davvero necessario l'allargamento del concetto di Medioevo ad ambiti che non siano europei o in stretta connessione con essi, come avviene, per esempio, nel caso del Claramunt e non solo. Al contrario, sarebbe più opportuno che i manuali di storia medievale si preoccupassero di non trascurare nella loro ricostruzione la Russia e l'Europa Orientale<sup>82</sup>, il Mezzogiorno e la Sicilia, e di includere altre aree totalmente assenti come Scozia, Svizzera, Sardegna, Irlanda, ma anche l'Impero bizantino. Troppo spesso la trattazione si incentra sull'area inglese, francese e tedesca, alla quale si aggiunge l'area geografica di riferimento: la penisola iberica nei manuali spagnoli, quella italiana nei manuali del nostro paese. È davvero incredibile che la storia italiana risulti ben poco trattata nei manuali spagnoli, i quali, solo per fare un esempio, non comprendono il vero significato storico della civiltà comunale equiparandola all'esperienza delle città libere imperiali<sup>83</sup>. Tuttavia, le lacune argomentative non sono una prerogativa dei manuali riguardanti la sola epoca di mezzo. Si può così rilevare come in quelli concernenti la storia greca sia praticamente irrilevante lo spazio riservato alla Magna Grecia, sulla quale ci si concentra molto rapsodicamente e con riferimento soprattutto al tiranno siracusano Dionisio I. Una trattazione così frammentaria e a tratti confusa è rintracciabile anche nell'ambito della storia romana a partire dalla morte di Costantino e soprattutto dopo quella di Teodosio con la successiva suddivisione

<sup>80</sup> *Introduzione alla storia moderna*, a cura di M. Bellabarba - V. Lavenia, Bologna, Il Mulino, 2018.

<sup>81</sup> S. Rogari, *La scienza storica*, cit., p. 183

<sup>82</sup> Esempio a questo proposito il caso del Montanari che non cita nemmeno una volta l'invasione mongola.

<sup>83</sup> Va segnalato che questa sottovalutazione della produzione storiografica italiana da parte del contesto didattico universitario spagnolo non si esprime solo attraverso i manuali, ma anche nei *temarios* dei singoli esami proposti dalle università, che fanno registrare una quasi totale assenza di riferimenti a lavori di storici del nostro Paese.

dell'Impero (395 d.C.), quando la parte orientale praticamente esce di scena per poi rientrarvi con Giustiniano.

### III.2.5.3. La prospettiva di genere e la storia delle donne

La prospettiva di genere e la storia delle donne rappresentano una carenza non meno rilevante. Il discorso è molto simile a quello fatto in precedenza: nonostante si tratti di approcci pienamente diffusi nell'ambito della ricerca, essi faticano ad essere inclusi nei manuali perché vanno a scalfire la rassicurante tradizione del canone contenutistico solitamente adottato. L'assenza della storia di genere e delle donne è un'occasione mancata per un ripensamento in chiave metodologica che possa rendere la ricostruzione maggiormente interdisciplinare per effetto dell'inclusione di prospettive antropologiche, sociologiche, storico-artistiche e di temi come la diversità, l'inclusione, le identità sessuali, le etnie e così via<sup>84</sup>. L'inserimento di brevi cenni in merito sembra quasi relegare la storia di genere ad una sorta di «storia di appendice» che non si può non inserire ma senza che questo comporti alcun ripensamento contenutistico o metodologico<sup>85</sup>. In questo senso è davvero preoccupante che per la grande maggioranza dei testi qui esaminati sia sostanzialmente valido quanto Judith Bennett osservò ben diciassette anni fa in riferimento ai manuali nordamericani, ossia che nessuno si occupava realmente di storia di genere e delle donne. Ci si limita, tutt'al più a quelli che Carol Berkin ebbe a definire come «*dangerous courtesies*», cioè piccoli inserti aggiunti al testo in virtù di una specie di obbligo morale e nel rispetto del politicamente corretto e non certo in ragione di un reale e volontario intento didattico<sup>86</sup>.

Un fatto che è riscontrabile particolarmente nei manuali di storia antica e medievale. Del resto, le eccezioni sono davvero poche. Tra queste si possono annoverare Bettalli, Donzelli e García de Cortázar, che dedicano ciascuno un capitolo consistente alle donne, ma soprattutto Céspedes del Castillo, Nuñez Seixas, Cattaneo e Piccini. In tutti questi testi, oltre a una presenza più cospicua delle donne, si rileva anche una certa attenzione per modelli, simboli e concetti riferiti alla condizione femminile e all'immaginario degli uomini sulle donne, talvolta

<sup>84</sup> A. Fernández Valencia, *Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia*, in «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», 18, 2005, pp. 5-24.

<sup>85</sup> E. Serafini, *Storia delle donne e storia di genere nella formazione in servizio di docenti: il racconto di un'esperienza*, in «Il Bollettino di Clio», N.S. 9, 2018 (settembre), pp. 47-51.

<sup>86</sup> J.M. Bennett, *History Matters. Patriarchy and the Change of Feminism*, Philadelphia, UPP, 2006, pp. 132-133. Il riferimento alle parole di Carol Berkin è a p. 133.

anche in una prospettiva di lunga durata. Gli esempi migliori sono forse il Nuñez Seixas, dove vi è una vera e propria trattazione di genere con annessa riflessione sul valore politico, sociale, umano delle lotte LGBTQ+, e soprattutto il Piccinni – non a caso l'unico tra i manuali esaminati a essere stato interamente realizzato da una donna, a dimostrazione del fatto che, com'è stato notato, l'erosione del monopolio editoriale maschile può verificarsi anche solo scegliendo una donna come autrice, giacché ciò determina l'introduzione di argomenti e prospettive non canoniche<sup>87</sup>. Questo manuale non è solo in grado di dare conto della condizione, del ruolo sociale, delle attività delle donne nel Medioevo con pieno riferimento all'evoluzione lungo i secoli di questi aspetti, ma si caratterizza anche per un'attenzione linguistica al genere femminile e per il chiaro intento di volere ricordare che accanto agli uomini c'erano anche le donne, delle quali si ricostruiscono numerose esperienze storiche anche riferite a figure non necessariamente famose<sup>88</sup>. Un'impostazione tanto più encomiabile perché in contrasto con la realtà della ricerca storica che sembra occuparsi molto raramente della donna nelle società preindustriali, quasi che la loro storia iniziasse solo tra il XIX e il XX secolo<sup>89</sup>.

Insomma, un'apertura nei confronti di questi temi sarebbe sempre più opportuna perché in grado di arricchire il bagaglio conoscitivo degli studenti senza alcun rischio ideologizzante. In merito bisogna accogliere l'esempio che viene dall'ambito scolastico italiano. Infatti, se in quello spagnolo si registra ancora una scarsa penetrazione del genere e della storia delle donne all'interno dei manuali scolastici, invece, nel nostro Paese – probabilmente anche per effetto delle lotte sulla parità di genere di cui ci si occupa nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza – si è cominciato a includere più assiduamente questi argomenti nei libri di testo scolastici; in questo modo il pericolo di un confinamento della storia di genere e delle donne è stato scongiurato e l'attenzione si è rivolta al passo successivo, cioè a impedire che tali temi vengano inseriti nei testi senza un mutamento delle priorità e delle interpretazioni<sup>90</sup>. Ebbene, per quanto possa essere pa-

<sup>87</sup> F. Koch, *Raccontare, insegnare, ragionare*, in «Genesis», I/2, 2002, pp. 188-192.

<sup>88</sup> Si pensi che nella III edizione del manuale della Piccinni le parole “donna/e” e “femminile/i” erano presenti rispettivamente ben 82 e 22 volte.

<sup>89</sup> J.M. Bennett, *History Matters*, cit., p. 33.

<sup>90</sup> P. Miralles - P. Belmonte Espejo, *Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato*, in M.I. Vera-Muñoz - D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICS y los nuevos problemas*, Alicante, AUPDCS, 2004, pp. 1-13; A. García Luque, *Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo*,

radossale, a giudicare da quanto esaminato finora si può sostenere che, a dispetto dei progressi della ricerca in merito, i manuali universitari presentano tuttora entrambi questi rischi e in misura anche maggiore rispetto a quelli scolastici.

### III.3. *La manualistica universitaria tra editoria, digitale e modello scolastico*

In varie occasioni si è fatto riferimento agli aspetti editoriali dei testi, è il caso adesso di riprendere questo discorso più ampiamente focalizzando l'attenzione su quei fattori che influenzano il mercato dei manuali universitari così da poter comprendere quali sono le principali criticità che esso deve affrontare, senza dimenticare un'opportuna differenziazione tra Spagna e Italia, e quali le sue prospettive future in riferimento allo sviluppo degli apparati digitali che sempre più li accompagnano.

L'ultima parte sarà dedicata ad un più serrato confronto coi testi scolastici grazie al quale sarà possibile non soltanto individuare analogie e differenze, ma soprattutto le reciproche influenze esistenti tra due modelli di manuale, diversi, ma non per questo completamente separati l'uno dall'altro; in questo modo sarà possibile soffermarsi un'ultima volta, ma sotto un'altra luce, sulla *vexata quaestio* del difficile e controverso rapporto tra università e scuola.

#### III.3.1. *Il manuale universitario come prodotto editoriale*

In questo paragrafo mi avvarrò dell'esperienza professionale di redattore editoriale e ideatore di contenuti per i testi universitari di storia maturata nel corso degli anni in una delle maggiori case editrici operanti in Italia. Anche se non è raro il caso in cui un autore o un gruppo di autori proponga un'iniziativa all'editore, solitamente è quest'ultimo che propone la produzione di un manuale a uno o più specialisti del settore previa un'accurata analisi del mercato incentrata su due punti: lo studio della concorrenza e della relativa solidità in termini di vendite di ogni competitore, con riferimento anche alla loro autorevolezza e al tipo di proposta; e l'accurata stima dei possibili acquirenti sull'intero territorio

in «Revista PH, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico», 89, 2016 (abril), pp. 147-149; P. Di Cori, *Libri di sabbia*, in «Genesis», I/2, 2002, pp. 184-187; A. Bravo, *Da un paese all'altro*, in «Genesis», I/2, 2002, pp. 194-197: 195.

nazionale, con specifico riferimento anche ai singoli corsi di laurea in cui il volume potrebbe essere adottato.

La dimensione commerciale gioca evidentemente un ruolo di primaria importanza ancora più se si pensa che l'analisi in chiave didattica delle proposte già esistenti in realtà è finalizzata principalmente all'individuazione dei caratteri comuni che essi presentano, così che la stesura del nuovo manuale non si allontani troppo da un canone in qualche modo già preconstituito per filiazione, cioè per un processo che vede i nuovi manuali avanzare poche novità e rifarsi a grandi classici o ad altri testi precedenti – come si può facilmente evincere anche dalla presenza di questi stessi lavori nelle bibliografie dei nuovi. Del resto, il processo non si verifica soltanto a causa degli editori, ma anche per azione degli autori, i quali sono loro stessi influenzati da un'idea piuttosto consolidata del canone manualistico e sono ben consapevoli dei rischi che un suo stravolgimento comporterebbe termini di vendite. Se si considerano i costi piuttosto alti, ulteriormente cresciuti per l'aumento vertiginoso del costo della carta, un target di vendita sostanzialmente molto ristretto, coincidente con una minima parte degli studenti universitari<sup>91</sup>, e una competizione davvero alta, non può stupire che si propenda per scelte non troppo radicali dovendo le case editrici quantomeno raggiungere l'obiettivo minimo del rientro dei costi, da realizzarsi solitamente al massimo entro un paio d'anni dalla pubblicazione. Il margine di errore accettabile, in realtà, è ancora più ristretto considerando che il rapporto tra gli acquirenti potenziali e quelli effettivi si aggira mediamente intorno al 30% o 35% degli iscritti ai corsi, e in ogni caso non supera mai il 45%, ma talvolta, nei casi peggiori, può attestarsi anche sul 10%-15%. Ciò dipende in egual misura dall'alto costo dei manuali e dal forte ricorso da parte degli studenti a espedienti come l'acquisto di risorse in rete, la fotocopiatura illegale e l'acquisto di seconda mano, che creano un circolo vizioso fra incremento del prezzo di copertina e riproduzione illegale<sup>92</sup>.

<sup>91</sup> Per dare un'idea concreta dell'esiguo numero di vendite di cui si sta parlando basti pensare che un manuale universitario di storia di successo vende annualmente poco meno di 4000 copie, invece, è un sostanziale fallimento quando non raggiunge neanche le 1000. Ovviamente si tratta di una media e il giudizio sul successo dell'opera varia anche a seconda del tipo di manuale considerato, in tal senso le cifre riportate sono da considerarsi senz'altro valide per i testi afferenti agli esami di storia di base.

<sup>92</sup> Ai sensi dell'art. 68, commi 4-5 della Legge 22 aprile 1941, n. 633 la fotocopiatura di un testo è possibile solo nel limite del 15% del totale previo un pagamento di entità varia dovuto alla SIAE; purtroppo, com'è noto, non solo il pagamento di questo importo è puntualmente di-

Il danno che ne consegue per gli editori italiani è enorme e comporta una certa prudenza in merito alle scelte fatte nei nuovi testi, influenzate anche dagli effetti della riforma universitaria del 1999<sup>93</sup>, che, con l'introduzione del sistema 3+2, ha prodotto un abbassamento delle tirature medie dovuto alla riduzione degli esami corposi a beneficio di quelli da pochi CFU che non necessitano di veri e propri manuali. Se a questo si aggiunge che sul piano didattico il progressivo impoverimento dell'insegnamento scolastico quasi costringe a non tralasciare nulla sul piano dei contenuti di primo ordine, favorendo un'impostazione descrittiva ed enciclopedica tesa a colmare le pesanti lacune degli studenti in ingresso, allora si comprende perché vi sia ben poco spazio per approcci innovativi.

Beninteso, tutto ciò non vuol dire che gli editori non riescano a destreggiarsi con abilità tra queste difficoltà conservando un reale interesse per la loro funzione educativa, riuscendo a proporre testi interessanti e ben costruiti, che in alcuni casi sono in grado di creare monopoli. Ciononostante, è innegabile che la situazione sia molto delicata e abbia conseguenze importanti sul piano delle politiche editoriali e di conseguenze sul mercato manualistico, che assume caratteristiche del tutto uniche in Italia. Per esempio, se in Spagna il ruolo secondario di questo strumento fa sì che le case editrici nutrano uno scarso interesse nei confronti delle pubblicazioni di nuovi lavori, motivo per cui l'offerta si presenta come scarna e ferma a venti/trenta anni fa con grave pregiudizio degli studenti che si ritrovano a studiare su testi non aggiornati, in Italia si verifica l'eccesso opposto, perché gli editori si affannano a presentare un gran numero di proposte determinando un costante e tutto sommato ingiustificato accrescimento dell'offerta. Il caos che ne deriva non trova affatto una ragione d'essere nell'uso diversificato che tale abbondanza consentirebbe in linea teorica, perché di anno in anno aumentano le pubblicazioni senza che nulla cambi davvero trattandosi di proposte per la grande maggioranza simili. La forte impressione a riguardo è che, in risposta alle difficoltà di incremento degli utili, gli editori provino a diversificare il più possibile la propria offerta, prendendosi dei rischi e andando ben oltre l'effettiva domanda del mercato.

satteso, ma è il rispetto del limite stesso che viene largamente violato provocando danni enormi agli editori e agli autori.

<sup>93</sup> Decreto del 3 novembre 1999, n. 509, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 4 gennaio 2000, e vigente dall'A.A. 2000/2001.

Rientra in quest'ottica l'aggiornamento anche minimo che periodicamente, al termine di un certo numero di anni di ristampa, si fa di alcuni testi tramite nuove edizioni, che magari presentano modifiche minime o sono state integrate soltanto con l'aggiunta o l'accrescimento della relativa piattaforma digitale. Parimenti, in quest'ottica può rientrare anche la realizzazione di due manuali riguardanti la stessa epoca storica, ma con impostazioni completamente differenti, come per esempio è stato fatto, tutto sommato legittimamente sul piano didattico, dalla Pearson con le coppie Piccinni e Grillo, e Detti-Gozzini e Canavero. Oppure dalla Laterza che ha scelto di affiancare al Sabbatucci-Vidotto in due tomi dalla periodizzazione hobsbawmiana lo stesso testo, uguale nei contenuti e nella veste grafica, ma in una versione più ridotta a tomo unico che sposta l'inizio dell'epoca contemporanea al 1848. Inoltre, sarebbe opportuno evitare riedizioni che non contengono novità volte al soddisfacimento di aspetti lacunosi o di esigenze didattiche emerse con la pratica concreta. Anche se è chiaro che talvolta si tratta di un espediente per limitare la compravendita dell'usato, è necessario che quando non vi è nulla di nuovo si continui a procedere con le varie ristampe riservando la definizione di "edizione" solo ai lavori che sono stati oggetto di una revisione importante<sup>94</sup>. Ugualmente, è sconsigliabile anche cimentarsi nei rifacimenti, cioè nella riproposizione di manuali vecchi progettati oltre trent'anni fa, in un clima culturale e per destinatari completamente differenti da quelli attuali. Insomma, allo scopo di migliorare l'offerta editoriale concernente i manuali di storia è fondamentale evitare tutte quelle operazioni superflue che non portano alcun valore aggiuntivo. La variazione è accettabile solo se porta con sé approcci nuovi.

A questo proposito un buon esempio da cui trarre spunto potrebbe essere rappresentato dalla produzione editoriale di alcune University Press, ovvero case editrici nate negli atenei allo scopo non di creare profitto, ma di diffondere il sapere scientifico ivi prodotto. Oltre che dal progredito contesto anglosassone – basti pensare solo agli organi editoriali di Oxford e Cambridge –, l'Italia, an-

<sup>94</sup> Un esempio in questo senso può essere la II ed. del Detti-Gozzini, edita nel 2021, il cui capitolo XXI ha colto la rinnovata attenzione sullo studio delle malattie dettata dall'emergenza sanitaria del Covid-19 per porre l'attenzione sulle pandemie nella storia, cfr. T. Detti - G. Gozzini, *Storia contemporanea. Il Novecento*, II ed., Milano-Torino, Pearson, 2021, pp. 431-444. Altro caso è l'*editio maior* del Geraci-Marcone che rispetto all'*editio minor* è stata ampliata con ben 207 pagine, riorganizzata, e integrata con l'aggiunta di fonti, carte e altri contenuti che cercano di colmare le lacune degli studenti in ingresso all'università.

cora fortemente caratterizzata dalla tendenza a rivolgersi agli editori commerciali per la realizzazione dei manuali, potrebbe imparare molto anche dalla Spagna. Proprio da qui, forse anche in ragione dell'assenza dei tipici limiti delle case editrici, in particolare dall'università di Salamanca e dall'UNED, sono giunti non a caso alcuni dei maggiori e più recenti esempi di manuali d'alto livello, e particolarmente innovativi per la loro strutturazione dei contenuti e impostazione interpretativa<sup>95</sup>.

### III.3.2. Limiti e possibilità delle piattaforme digitali

Una prospettiva assai interessante in merito al futuro del manuale universitario viene dall'associazione a esso delle piattaforme digitali – per ora ancora poche a dire il vero –, che lungi dall'essere una semplice integrazione del cartaceo possono essere considerate come la spia di un cambiamento ben più profondo che vede l'editoria tentate di andare oltre il libro come unico prodotto che le case editrici hanno da offrire. Lo lascia credere il fatto che alcune di esse, fra cui la Pearson con la piattaforma *MyLab* e Il Mulino con *PandoraCampus*<sup>96</sup>, stanno sempre più puntando sulla progressiva personalizzazione di questi spazi di apprendimento virtuale grazie alla possibilità offerta ai docenti di inserire contenuti e di modificare quelli già presenti. In altre parole, le piattaforme non si limitano più ad ospitare contenuti aggiuntivi per gli studenti, ma si stanno trasformando in spazi au-

<sup>95</sup> Sul maggiore stato di avanzamento delle University Press anglosassoni rispetto a quelle nostrane non vi sono molti dubbi, si pensi anche solo al fatto che quelle di Oxford e Cambridge si sono trasformate in vere e proprie aziende con sedi distaccate nel mondo, e anche che un manuale innovativo come quello della Rosenwein sia stato pubblicato dalla Toronto University Press. In Italia tra le maggiori vi sono quella di Firenze, la CLUEB di Bologna, FedOAPress della Federico II di Napoli, e la Palermo University Press. I manuali spagnoli a cui si fa riferimento sono il Mola-Shaw per quanto riguarda l'UNED, e, per l'*Ediciones Universidad de Salamanca*, l'*Historia de la España medieval* a cura di J.M. Monsalvo Antón; quest'ultimo realizzato esclusivamente in digitale e per la cui analisi in dettaglio si rimanda all'apposita scheda nella sezione delle recensioni. Sul tema, assai ampio, delle University Press si veda M. Guerrini - R. Ventura, *Problemi dell'editoria universitaria oggi: il ruolo delle university press e il movimento a favore dell'open access*, Bologna, CLUEB, 2009; B. Bechelloni, *Università di carta. L'editoria accademica nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli Editore, 2010.

<sup>96</sup> Piattaforma quest'ultima de Il Mulino ma messa a disposizione anche di altri editori come Carocci, De Agostini (UTET), Hoepli e Wiley. I manuali ai quali si fa riferimento a proposito delle piattaforme sono Detti-Gozzini, D'Orsi, Grillo, Piccinni, Senatore, e il Momigliano. Il Capra pur non avendo una piattaforma presenta alcuni approfondimenti accessibili tramite il sito web di Mondadori università.

tonomi in grado di condensare funzioni amministrative, gestionali, progettuali, comunicative e valutative<sup>97</sup>, cioè stanno raggiungendo il loro massimo potenziale didattico configurandosi come veri e propri sistemi operativi per l'apprendimento che consentono una forte interazione e condivisione tra insegnanti e discenti, garantendo per di più l'integrazione di risorse esterne al libro e lo svolgimento di un gran numero di operazioni<sup>98</sup>.

La Pearson è senz'altro il principale esempio di questo approccio dal momento che ogni suo manuale è accompagnato dall'apposita piattaforma digitale. Qui, oltre che la versione e-book, con tanto di strumenti vari che consentono di facilitare la lettura e di agire sul testo – etichettandolo, sottolineandolo, evidenziandolo, aggiungendo delle note, o ascoltandolo per mezzo di un software di audio-lettura –, vengono messi a disposizione tutta una serie di materiali aggiuntivi, quali testi, immagini, cartine, video, approfondimenti vari, bibliografie, che sono realmente grado di arricchire l'offerta formativa. Lo stesso, anche se con meno contenuti, si verifica su *Pandora*, che alle funzioni prima descritte aggiunge la possibilità del copia e incolla e quella di porre domande alle quali possono rispondere il docente o altri utenti che stanno utilizzando lo stesso manuale.

È particolarmente interessante sul piano didattico anche la presenza degli esercizi che accompagnano diversi volumi della Pearson e sfruttano le forme del vero o falso, risposta multipla, scelta dell'affermazione giusta, ordinamento nel modo corretto dei fenomeni, associazione tra concetti/fatti e date/figure, nonché cartine mute, testi da compilare, e, in ultimo, domande aperte. Questo ampio campionario, pur essendo volto per lo più a verificare la corretta comprensione del testo e la memorizzazione di aspetti essenziali importanti, presenta altresì diversi quesiti ben congegnati allo scopo di produrre uno sforzo di ragionamento negli studenti, con riferimento principalmente al singolo capitolo, ma talvolta anche all'opera nel suo insieme e a fenomeni di lunga durata. A questi si accompagnano test di riepilogo che possono essere molto utili ai fini dell'esame. Si tratta di uno strumento funzionale sia ai docenti, che possono monitorare i progressi dei loro allievi tramite i report automaticamente inviati dal sistema al termine degli esercizi, sia agli studenti; poiché consente di familiarizzarsi con

<sup>97</sup> S. Ferrari, *Mediamorfosi dell'e-learning*, in *Tecnologie per l'educazione*, a cura di P.C. Rivoltella - P.G. Rossi, Milano-Torino, Pearson, 2019, pp. 95-109.

<sup>98</sup> G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2018, pp. 144-145.

le prove scritte; di avere un incentivo a non separare il momento della frequenza dei corsi da quello dello studio; di ricevere un primo giudizio ulteriormente arricchito dal fatto che il sistema è stato progettato per fornire una integrazione informativa a ogni risposta data.

Nel complesso, le opportunità offerte dalle piattaforme possono essere un'integrazione importante per l'apprendimento, soprattutto se i docenti ne incentivano sul serio l'impiego e si dimostrano in grado di sfruttarne le potenzialità. Dal canto loro, gli editori hanno già dimostrato di saperlo fare a pieno mettendo a frutto per l'ambito universitario un lavoro inizialmente svolto, senza grande successo, per la scuola. L'esperienza delle piattaforme digitali all'università, che sembra stia incontrando sempre più il favore di insegnanti e studenti anche per effetto della maggiore abitudine all'impiego di questi strumenti digitali a seguito dell'avvento della didattica a distanza, più che prefigurare una presunta scomparsa del manuale può delinearne una trasformazione se non si limita al semplice inserimento di contenuti extra, ma ambisce a essere lo strumento attraverso cui riorganizzarlo e ripensarlo sul piano contenutistico<sup>99</sup>. Ciò significa, è bene ribadirlo, che oltre a una maggiore incentivazione del loro uso, è fondamentale che le piattaforme digitali ospitino almeno in parte risorse didattiche indipendenti, esclusivamente pensate per questo tipo di supporto<sup>100</sup>. Solo così esse non rappresenteranno un mero deposito di contenuti, ma costituiranno una valida e versatile modalità di approfondimento utile a integrare differenti codici comunicativi e a moltiplicare le risorse di apprendimento e i punti di vista garantendo maggiori motivazione, interesse e stimolo<sup>101</sup>.

### *III.3.3. Il rapporto tra manuali universitari e scolastici*

A completamento di questa analisi a tutto tondo non può mancare un confronto con i testi scolastici – con particolare riferimento a quelli per le superiori – allo scopo di comprendere se esistono punti di contatto e reciproche influenze. A questo proposito va segnalato fin da subito che il manuale scolastico presenta problemi di gran lunga maggiori che lo rendono, come si è visto nel primo capitolo, uno dei punti nodali degli studi in didattica della storia, i quali, tuttavia,

<sup>99</sup> G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, cit., pp. 109-110.

<sup>100</sup> P. Ferri - S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Milano, Mondadori, 2018, p. 164.

<sup>101</sup> G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, cit., pp. 125-126.

non sono riusciti ancora a produrre analisi sistematiche e approfondite. Ciò non preclude la possibilità di occuparsi del tema sulla base degli studi esistenti che sostanzialmente evidenziano come, al netto di alcune specificità, si possa proporre un discorso unico per Italia e Spagna.

D'altronde in entrambi i Paesi il libro di testo scolastico si presenta come uno strumento particolarmente caotico e teso a espandersi sempre più, al punto da costringere gli autori a inserire vere e proprie istruzioni per l'uso. Molti fattori contribuiscono a ridurre la qualità complessiva del testo; fra questi un'abbondanza di immagini, a discapito del testo scritto, e di apparati integrativi spesso sconnessi rispetto alla ricostruzione proposta, per non parlare di una certa ridondanza e di una trattazione dai caratteri onnicomprensivi, che però evita argomenti controversi e semplifica fortemente<sup>102</sup>.

Il problema è che queste sono soltanto le più evidenti criticità di forma, ma a queste se ne aggiungono altre ben più gravi a proposito dei contenuti, tra le quali vanno menzionate almeno 1. L'incapacità dei manuali di connettersi ai più recenti risultati della ricerca accademica con conseguente carenza di aggiornamento storiografico; 2. La diffusa presenza di una ricostruzione storica sostanzialmente evenemenziale che poco concede sia alle strutture che alla problematizzazione; 3. Una dominante prospettiva eurocentrica, a cui solo nel caso spagnolo si associa l'assenza della prospettiva di genere che non accompagna i pur presenti spazi dedicati alle donne; 4. La presenza di eserciziari che non favoriscono l'apprendimento complesso, ma si preoccupano semplicemente di verificare comprensione del testo e memorizzazione<sup>103</sup>.

<sup>102</sup> Molti di questi aspetti sono stati segnalati in diverse sedi e ripetutamente nel corso degli anni, basti pensare all'attività in merito di Antonio Brusa, di cui si citeranno diversi articoli nelle prossime note. Lo stesso vale per la Spagna, dove, per esempio, è stato condotto uno studio che è giunto a queste conclusioni sulla produzione manualistica di importanti editori quali Algaída, Anaya, Editex, Oxford, Santillana, Vicens Vives in merito al *bachillerato* in Andalucía, cfr. J.L. Carriazo Rubio - M. Conejero Rodríguez - A.J. Díaz Rodríguez - M. Gómez Oliver - A. Jerez Hernández - M. Gracia Sánchez Ruiz, *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*, Sevilla, Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2014; R.A. Rodríguez Pérez - G. Solé, *Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria*, in «Arbor», 194 (788): a444, 2018.

<sup>103</sup> Tutte queste lacune emergono in misura più o meno maggiore in tutti gli studi citati in questa e nelle successive note. Cfr. J.A. Inarejos, *Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias*, in «Clío», 39, 2013, pp. 10-29: 17-18; C.J. Gómez Carrasco, *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis explo-*

Questo quadro, tutt'altro che idilliaco, è ulteriormente aggravato da vari problemi linguistici come la comune tendenza a un'eccessiva semplificazione del discorso per effetto dell'eliminazione di elementi retorici e proposizioni relative, ma anche di passaggi logici che non sono esplicitati a dovere, e in ragione della soppressione completa di tutti quei termini e modi verbali che possano introdurre elementi di incertezza, e, pertanto, compromettere il discorso univoco e deterministico, dove ipotesi, verosimiglianza e probabilità sembrano non potere trovare posto. Incide negativamente anche l'eliminazione del carattere intersoggettivo della comunicazione tra autore e lettore, causata dall'assenza di un io narrante nella ricostruzione proposta, che conseguentemente assume caratteri fin troppo neutri, i quali accentuano appunto il determinismo, e certamente non favoriscono un apprendimento ragionato<sup>104</sup>.

Ferma restando la validità di questa disamina generale, è chiaro che la qualità dei testi varia molto a seconda dei casi e anche del livello scolastico, oltre che in relazione al Paese considerato. A questo proposito, in Italia recenti analisi hanno portato alla luce la realtà di una trattazione riguardante l'epoca medievale ancora ricolma di stereotipi e facente riferimento a una netta quanto mistificatoria separazione tra alto e basso Medioevo, con il primo connotato negativamente; oppure di un'erronea ricostruzione della storia dell'Islam gravata da pregiudizi che non favoriscono quegli obiettivi d'integrazione, tolleranza e multiculturalità connessi

*ratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO*, in «Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete», 29 (1), 2014, pp. 131-158: 150-158; J.L. Carriazo Rubio *et alii*, *Análisis de los contenidos*, cit., pp. 23-45; M. Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 225-255; C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés*, in «Historia e Memoria de la Educación», 6, 2017, pp. 363-380: 370, 372; R. Sánchez Ibáñez - K.V. Famà - A. Escribano Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2(1S), 2020, pp. 180-193. Sull'assenza della prospettiva di genere nei manuali scolastici e relativi problemi cfr. A. García Luque, *Incorporar la perspectiva de género*, cit., pp. 147-149; V. Operiol, *La prospettiva di genere nell'insegnamento della storia*, in «Il Bollettino di Clío», N.S., 9, 2018 (settembre), pp. 35-46: 43-44; L. Pinzarrone, *La didattica della storia nella formazione del cittadino europeo. Storia e strumenti didattici: l'identità europea in età moderna attraverso i manuali scolastici*, in *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, a cura di R.M. Ávila - B. Borghi - I. Mattozzi, Bologna, Pátron, 2009, pp. 317-324.

<sup>104</sup> M. Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori*, cit., pp. 237-247; G. Bonansea, *Verso la scrittura. Oltre il manuale*, in «Genesis», 1/2, 2002, pp. 192-194.

all'insegnamento della storia; e ancora, della predominanza di una narrazione asettica e dal taglio giornalistico per quanto riguarda l'Italia a partire dal periodo berlusconiano<sup>105</sup>.

In Spagna le problematiche non sono meno rilevanti, e così si registra una forte inclinazione a rappresentare la storia della penisola iberica come un tutt'uno – non di rado troncando i collegamenti con la storia d'Europa e del resto del mondo; a non occuparsi di temi politicamente rischiosi e controversi, o peggio a includere visioni velatamente nazionaliste e talvolta ideologicamente ambigue per quanto riguarda il franchismo<sup>106</sup>. Non sono poi da dimenticare anche alcuni aspetti specifici del contesto iberico e che veramente meriterebbero delle ricerche a parte. Il riferimento è in primo luogo alla questione della *prueba de acceso a la universidad*, la quale nonostante, come si è visto, abbia una funzione importante nel passaggio dalla scuola all'università, risulta spesso non considerata adeguatamente nei manuali scolastici, che spesso non presentano alcuna esercitazione o propongono argomenti e tracce già superate<sup>107</sup>. In secondo luogo, il problema delle differenti versioni che di uno stesso manuale si producono in relazione alle sezioni specifiche destinate alla storia di ognuna delle diciassette comunità autonome del territorio spagnolo; un aspetto che per il suo intrinseco collegamento ai vari indipendentismi crea forti tensioni politiche anche in ragione dell'inesistenza di un controllo da parte dell'amministrazione centrale sui contenuti proposti, la cui correttezza è affidata all'onestà di editori e autori<sup>108</sup>. La questione non è

<sup>105</sup> V. Loré - R. Rao, *Medioevo da manuale*, cit., pp. 305-313; B. Borghi - M. Lucenti, *Una storia da manuale. Ricerche in corso sulla rappresentazione dell'Islam nei testi scolastici*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2(1), 2020, pp. 42-72; A. Brusa, *Manuali del tempo presente*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 257-268: 266-268.

<sup>106</sup> J.L. Carriazo Rubio *et alii*, *Análisis de los contenidos*, cit., pp. 25-27; J.A. Inarejos, *Nacionalismos e identidades*, cit., pp. 5-13; R. López Facal, *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*, in «Clío y asociados: la historia enseñada», 14, 2010, pp. 9-33; C. Fuertes Muñoz - M. Ibáñez Domingo, *La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo*, in «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», 37, 2019, pp. 3-18: 9-11. A onore del vero il tema del nazionalismo non è del tutto assente anche in Italia dove A. Brusa, nel corso dell'incontro *Didattica della storia e DaD: problemi, proposte e strategie*, organizzato dall'Università di Bari il 14/07/2020, denunciò il ritorno per influsso della politica di elementi di identitarismo e neonazionalismo.

<sup>107</sup> J.L. Carriazo Rubio *et alii*, *Análisis de los contenidos*, cit., p. 32; C.R. García - M. D Jiménez - C. Moreno, *Las pruebas de acceso a la universidad (PAU)*, cit., pp. 203-212.

<sup>108</sup> J. Martín-Arroyo, *Miles de libros de texto a la carta por "presiones de las autonomías"*, in «El País», 6 settembre, 2019.

insignificante, anche in considerazione del fatto che i manuali stessi hanno contribuito a veicolare una certa mitologia storica a proposito di ciascuna comunità autonoma; tuttavia, non va sopravvalutato il significato di queste sezioni, che sono relegate per lo più in posizioni marginali, poste alla fine delle unità didattiche, e non comportano, pertanto, uno stravolgimento dell'impianto formale e contenutistico dei manuali<sup>109</sup>.

Allo stato attuale la situazione resta complessa in entrambi i Paesi nei quali il manuale è tuttora uno strumento controverso; ciononostante, va riconosciuto che nel corso degli anni si è molto evoluto giungendo a presentare ricostruzioni molto migliorate rispetto al passato. Da questo punto di vista, per esempio, il coinvolgimento di esperti di didattica della storia in Spagna ha dettato miglioramenti sul piano dell'organizzazione dei contenuti e degli eserciziari, mentre in Italia segnali incoraggianti sono emersi a proposito della trattazione sul Novecento, per la quale è stato notato come i testi facciano ormai riferimento a un impianto narrativo e terminologico tipico dell'odierna storiografia, e siano aperti al ragionamento, al laboratorio, al dibattito e ad un'onestà presentazione delle categorie storiografiche a sostegno delle proprie ricostruzioni<sup>110</sup>.

Evidentemente tutti questi fattori rendono i manuali scolastici assai differenti da quelli universitari, a maggior ragione se si pensa anche agli aspetti economici e commerciali, che rendono i primi un prodotto editoriale completamente a parte, se non altro perché una sì complessa elaborazione e una tale ricchezza sul piano redazionale richiedono l'intervento di una vera e propria squadra di professionisti con conseguente ampliamento dei costi, che possono essere dalle 7 alle 10 volte superiori a quelli di realizzazione di un testo universitario. A questo fa da contraltare, tuttavia, la possibilità di una tiratura che può arrivare a 40.000 copie annue e che può garantire margini di guadagno ben più ampi rispetto a quelli del manuale universitario, mentre il prezzo è sostanzialmente lo stesso<sup>111</sup>. Non sorprende allora che gli editori siano concentrati principalmente sulla scuola, e

<sup>109</sup> J.A. Inarejos, *Nacionalismos e identidades*, cit., pp. 5-13; Un esempio di un manuale che non relega in una posizione marginale queste sezioni è A. de la Mata Carrasco *et alii*, *Historia de España 2º bachillerato*, Madrid, Fundación Santa María-Ediciones SM, 2016.

<sup>110</sup> C.J. Gómez-Carrasco - R.A. Rodríguez Pérez, *La enseñanza de la historia*, cit., p. 370; C. Marcellini - A. Portincasa, *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado*, in «Novecento.org», 14, 2020 (agosto).

<sup>111</sup> La vendita dei manuali scolastici attende un risultato minimo di 10.000 copie; il manuale è un successo di vendite quando raggiunge le 30/35.000 copie annue.

che il mercato sia così competitivo da essere più che saturo, considerando che ogni anno l'offerta può arrivare anche a dieci nuovi titoli. Il risultato non può che essere una generale confusione in cui alla qualità si preferisce la quantità<sup>112</sup> dei contenuti e degli strumenti di corredo offerti soprattutto al docente (guide, eserciziari, supporti digitali e così via). Una dinamica ulteriormente accresciuta da diverse pratiche editoriali che hanno effetti gravi sul piano didattico. Tra queste, quella tutta italiana, di un limite massimo di permanenza di un testo nel mercato pari a sei anni<sup>113</sup>, alla fine dei quali piuttosto che ricorrere a un suo serio aggiornamento o rifacimento, semplicemente si modifica la veste grafica e si affida alla redazione la creazione di paratesti e supporti integrativi nuovi che però risultano spesso incoerenti rispetto al corpo centrale del testo, che rimane sostanzialmente invariato. Nondimeno, è un peccato che, dopo un periodo tra il 2010 e il 2014 in cui si era spinto molto sulle versioni e-book dei volumi e sull'implementazione delle relative piattaforme digitali, il processo si sia quasi bloccato e non se ne sfruttino più le potenzialità, tranne qualche eccezione<sup>114</sup>. Forse, l'esperienza della didattica a distanza potrebbe ritornare utile a questo scopo ed evitare che lo spazio di apprendimento digitale si limiti a essere una semplice riproposizione del cartaceo, orientandosi invece verso quella integrazione i cui termini si sono già indicati a proposito dei volumi universitari.

Nel complesso, l'orientamento dell'offerta manualistica verso la quantità a discapito della qualità ha a che fare con carenze nella formazione dei docenti, i quali, non tutti ma in buona parte, adottano i testi senza averli analizzati a fondo, talvolta basandosi su un'aprioristica fiducia nelle grandi case editrici<sup>115</sup>. Queste, del resto, sono assai abili a sfruttare le lacune che inefficienti sistemi di formazione e reclutamento producono nei futuri insegnanti, proponendo loro tutta una serie di strumenti aggiuntivi di cui essi hanno effettivamente bisogno. L'esito scontato è che nel corso degli anni il manuale si è trasformato da risorsa in uno strumento-guida, al punto da configurarsi come l'esclusivo riferimento della didattica scolastica, che esclude dal suo orizzonte tutto ciò che implica la rottura di una confortante routine d'insegnamento. L'impressione, molto forte, è che senza riforme serie del sistema

<sup>112</sup> G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, cit., p. 110.

<sup>113</sup> Art. 5 della Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

<sup>114</sup> Questa fase di investimento sul digitale è stata incentivata fortemente dal Decreto Ministeriale n. 781 del 27/09/2013.

<sup>115</sup> J. Prats, *Criterios para la elección del libro de texto de historia*, in «Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia», 70, 2011, pp. 7-13.

di formazione e reclutamento degli insegnanti questo stato di cose difficilmente muterà e i manuali oltre a restare il centro dell'attività didattica, continueranno a essere scelti per i motivi più vari, non sempre per la loro effettiva qualità. Un cambiamento dei manuali scolastici potrebbe giungere per impulso degli editori. Essi dovrebbero munirsi di redattori qualificati e incentivare l'impiego di testi accademici come riferimenti per la stesura; d'altra parte, anche l'università dovrebbe spendersi di più nella buona pratica della recensione<sup>116</sup>, nonché in una maggiore presenza di storici di professione che realizzino manuali aggiornati e con un canone contenutistico innovativo e non solo evenemenziale.

Questo breve quadro può essere d'aiuto per un confronto con quanto emerso dall'analisi della manualistica accademica. A questo scopo, la tabella 12, poco sotto, consente alcune considerazioni sulla questione della reciproca influenza tra scuola e università. Nel complesso, si può affermare che i testi universitari e scolastici sono diversi nella forma e anche nella qualità dei contenuti. Ciononostante, a ben osservare le analogie rilevate, si può notare, forse non troppo sorprendentemente, che sono più quelli accademici a essere influenzati da quelli scolastici che non il contrario.

Tabella 12. Confronto tra le caratteristiche dei manuali scolastici e universitari

MANUALI SCOLASTICI	MANUALI UNIVERSITARI
DIFFERENZE EDITORIALI	
Prevalenza di autori non accademici	Autori accademici
Editore molto presente nella realizzazione del manuale	Editore pone meno vincoli nell'organizzazione del testo
Indicazioni ministeriali gravano sul canone dei contenuti	Nessun vincolo particolare
Ipertrofismo ed elefantiasi	Sforzo di sintesi e grande ordine visivo
Scarsa agilità dello strumento	A prescindere dalla lunghezza, è sempre agile
Predominanza degli apparati sul testo	Predominanza del testo e apparati non troppo sviluppati, ma in progressiva espansione
Eserciziari presenti	Eserciziari assenti (o presenti solo su piattaforma)
Esercizi cognitivamente semplici e che richiedono un apprendimento mnemonico	Stimolano anche un apprendimento critico

<sup>116</sup> V. Loré, *Il problema dei manuali*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 269-273.

La didattica universitaria della storia. Un confronto tra Italia e Spagna

Massiccia presentazione di fonti e testi a fine capitolo	Fonti e passi di storici eventualmente presenti molto sinteticamente direttamente nel testo
Raramente i manuali accademici sono un riferimento	Evidente il riferimento a manuali universitari pregressi
DIFFERENZE DIDATTICHE	
Nel testo scompaiono le incertezze, la dimensione problematica della disciplina e il dibattito storiografico	Quasi la metà dei manuali dà conto di queste difficoltà
Narrazione asettica ed estremamente discorsiva	Presenza anche di narrazioni più interpretative e problematizzanti
Sintesi eccessiva che rende difficile la fruizione condensando molte informazioni in uno spazio conciso	Solo a volte e solo per alcuni argomenti
Sottovalutazione del ruolo delle strutture sociali, economiche e culturali	Ricostruzione che presenta abbastanza spesso un'adeguata trattazione delle strutture sociali, economiche e culturali
Mancanza di aggiornamento storiografico e poca ricezione dei risultati della ricerca accademica	Quasi sempre aggiornati storiograficamente
Persistenza di alcuni stereotipi e di errori	Decostruzioni di stereotipi e falsi miti
Presenza massiccia della cartografia	Cartografia spesso insufficiente
Ruolo decisivo per docenti e studenti	Italia: importante ma accompagnato da monografie e altro Spagna: ruolo più che secondario
ASPETTI COMUNI	
Difficoltà ad includere la prospettiva di genere nella ricostruzione	
La ricostruzione proposta è quasi sempre spiccatamente eurocentrica	
Il canone non è dissimile e spesso sono ignorate le stesse tematiche e aree geografiche	
Il susseguirsi delle edizioni raramente è accompagnato da un cambiamento dei contenuti	
Offerta editoriale in forte espansione (non per l'università spagnola)	

L'influsso dei testi universitari si rileva di fatto solo per quei pochi volumi scolastici che sono redatti da storici di professione, o che, pur essendo scritti da altri specialisti, sono in qualche modo attenti a un'esplicitazione delle categorie storiografiche adottate, ai più recenti risultati della ricerca e/o a una pur minima forma di problematizzazione che esuli dalla dominante ricostruzione descrittiva ed evenemenziale. Per il resto, come si è visto, il manuale scolastico è un prodotto totalmente a sé stante che per le sue specifiche caratteristiche ha ben poco da spartire con qualsiasi altro tipo di scrittura.

Non si può dire lo stesso di quello universitario, che per quanto ne costituisca l'evoluzione, porta i segni di una filiazione dal modello scolastico legata al tentativo di raccogliere e mettere a frutto l'eredità delle piattaforme digitali, e soprattutto a tre elementi fondamentali che sono il canone, l'impostazione discorsiva e gli apparati di approfondimento e supporto. Pur esistendo una differenza qualitativa e quantitativa netta, tutto sommato gli argomenti sono gli stessi e sono quasi sempre riproposti anche all'università nella classica struttura del *continuum* ordinato cronologicamente secondo una prospettiva eurocentrica che fatica ad allargare lo sguardo oltre i soliti punti di riferimento e trascura le medesime tematiche e aree geografiche. Ciò è tanto più evidente se si riflette sul fatto, per esempio, che la prospettiva di genere, la *world history*, la storia sociale, culturale, economica, pur essendo pienamente diffuse nell'ambito accademico, risultano in fin dei conti assenti o comunque raramente sviluppate adeguatamente nell'ambito dei manuali. È evidente, pertanto, che il modello scolastico, tutto teso verso una ricostruzione evenemenziale impostata in modo prevalentemente descrittivo e dal sapore quasi enciclopedico, esiste eccome e agisce pienamente anche nell'ambito universitario, dove è dominante, particolarmente in Italia, una concezione del manuale piuttosto semplicistica e limitata alla presentazione delle conoscenze di base. Controprova ne è il fatto che forse il più importante manuale universitario italiano, almeno in termini di vendite è una sintesi tanto esauriente quanto discorsiva, e, inoltre, nasce direttamente da un lavoro di oltre trent'anni fa destinato all'ambito scolastico<sup>117</sup>. C'è anche da considerare che in risposta a quel progressivo logoramento della formazione scolastica degli studenti che è stato più volte sottolineato, un importante riflesso del modello scolastico, questa volta non necessariamente in negativo, è possibile coglierlo anche nel fatto che, differentemente dal passato, ora anche i manuali universitari stanno sempre più introducendo – con una migliore organizzazione e gestione formale e contenutistica – tutto quello strumentario aggiuntivo di cartine, immagini e altri supporti che possono aiutare i discenti a colmare le lacune pregresse.

<sup>117</sup> Il Sabbatucci-Vidotto, seppure con i dovuti ampliamenti e aggiustamenti è un manuale che nasce da una precedente esperienza di scrittura prodotta dallo stesso editore e rivolta alla scuola, vale a dire A. Giardina - G. Sabbatucci - V. Vidotto, *Uomini e storia*, voll. 1- 3, Roma-Bari, Laterza, 1989. Il libro è poi mutato giungendo fino ai giorni nostri come *Storia più. Società, economia, tecnologia*, voll. 1-3, Roma-Bari, Laterza, 2016. Del resto, non è questo l'unico caso di un testo universitario derivante da uno scolastico, vi è anche il Vitolo, inizialmente edito come G. Vitolo, *Corso di storia. Medioevo*, Milano, Bompiani, 1994 e anche lo Spini, originariamente pubblicato come Id., *Il disegno storico della civiltà*, Firenze, Cremonese, 1963.

#### III.4. *La storia da remoto. Il confronto con la Didattica a Distanza (DaD)*

Nella massiccia riorganizzazione della didattica seguita allo scoppio dell'emergenza sanitaria mondiale si è colta l'opportunità di aggiungere agli aspetti già considerati nei questionari anche una sezione dedicata alla didattica a distanza (d'ora in poi, per comodità DaD), che tra il 2020 e il 2021 si è espansa grandemente svolgendo un ruolo essenziale per il prosieguo delle attività formative. Più che concentrarsi su di essa con riferimento alla situazione emergenziale, rispetto alla quale è chiaro che è stata in grado di sopperire alle esigenze del momento, lo scopo di questa ulteriore indagine era quello di comprendere in che modo potrebbe rivelarsi uno strumento utile anche per il futuro in una fase non di crisi. Per questo motivo i questionari hanno riguardato l'A.A. 2020-21 in modo che le risposte di docenti e studenti non fossero influenzate a caldo dalle gravi difficoltà e dallo choc emotivo che nella primissima fase dell'emergenza avrebbero condizionato le opinioni espresse. Al contrario, il periodo di riferimento scelto per la diffusione dei questionari offre l'opportunità di soppesare i risultati ottenuti in una fase in cui la DaD era la principale modalità di fruizione della didattica. Ciò fa sì che gli esiti emersi siano ancora più significativi in ragione di un'esperienza d'insegnamento e d'apprendimento che a quel punto era senz'altro più matura.

Nel complesso l'indagine, si è concentrata principalmente su tre grandi temi, vale a dire:

1. Gli strumenti impiegati e le modalità d'uso della DaD.
2. La sua incidenza sul rendimento di docenti e studenti con riferimento anche alle variazioni eventuali che ha dettato nel metodo d'insegnamento e di studio.
3. La sua efficacia e il giudizio espresso su di essa.

I risultati raccolti evidenziano molte criticità, ma anche diversi risvolti positivi e un generale accrescimento di alcune pratiche connesse all'impiego del digitale nel contesto accademico, e soprattutto la realtà di due esperienze nazionali che, nonostante alcuni tratti in comune, sono state molto differenti a causa della diversità dei rispettivi sistemi didattici, sui cui caratteri originali ora si ha modo di ritornare approfondendo definitivamente la questione<sup>118</sup>.

<sup>118</sup> Come in precedenza anche per quest'ultima parte dei risultati dei questionari valgono le precedenti norme di presentazione, ossia che nell'accostamento di due percentuali, se non indicato diversamente, la prima concerne l'Italia e la seconda la Spagna. Inoltre, quando la somma

#### III.4.1. La DaD. Strumenti e modalità d'impiego

La quasi totalità di coloro che hanno risposto ai questionari dei rispondenti ha svolto didattica a distanza, avendo come strumento di riferimento il pc e solo raramente un tablet nel caso degli studenti (5%). Incrociando i dati – tenendo presente che l'indicazione fra parentesi della doppia percentuale preceduta dalle lettere D e S, separate da punto e virgola, sta ad indicare rispettivamente i risultati riguardanti prima i docenti e poi gli studenti italiani e spagnoli –, si può osservare come le principali piattaforme digitali impiegate siano state in Italia *Microsoft Teams* (D: 51%-18%; S:74%-17%) e in Spagna *Blackboard Collaborate* (D:0%-25%; S:0%-24%). A queste si accompagnano *Google Meet* (D:14%-19%; S: 7%-40%), utilizzato con buona frequenza anche nel nostro Paese, e poi via via per entrambi i contesti tutti gli altri come *Zoom*, *Moodle*, *Cisco Webex* e le specifiche piattaforme create in precedenza o per l'occasione dai vari atenei (D:11%-9%). Nel complesso, i docenti non sembrano avere avuto particolari problemi di accesso, anche se qualche difficoltà in più si è avuta in Italia; si può dire lo stesso per gli studenti, che però hanno riscontrato maggiori problemi in Spagna. È particolarmente interessante che i pareri di entrambe le parti mostrino come la particolare situazione venutasi a creare sia stata l'occasione per uno sdoganamento parziale dell'impiego dei social network. In pratica per la prima volta strumenti come *YouTube* e *Facebook* in particolare, ma anche *Skype*, e, soprattutto in Spagna, *Flipgrid*, *Twitter* e talvolta *Instagram*, hanno fatto la loro comparsa in funzione didattica riscontrando consensi tra i discenti. Rientra in questo discorso anche l'impiego massiccio delle chat (delle piattaforme e telefoniche), che sono state uno dei principali mezzi attraverso cui gli studenti hanno mantenuto i contatti con i docenti, come testimoniato da un quinto di quest'ultimi. Cosa che ha contribuito ad accrescere un senso di maggiore vicinanza e familiarità rispetto al passato. Sotto questo profilo va segnalato che tutte le parti in gioco hanno saputo evitare una nociva interruzione dei contatti, che al contrario sono stati quasi sem-

di più opzioni di risposta è superiore al 100% si tratta di un quesito che offriva l'opportunità di selezionare due o più opzioni di risposta. Va aggiunto che non si sono osservate particolari differenziazioni in base al genere dei rispondenti e neanche tra il contesto triennale/grado e quello della magistrale/master. Le sezioni da cui sono stati ricavati ed elaborati tutti i dati presentati e discussi di seguito sono visibili in dettaglio in ciascuno dei protocolli dei questionari presenti nell'appendice, si veda in appendice, pp. 299-300, 303, 305, 307, 309. Infine, si ricorda che in Spagna la DaD è nota col nome di EaD (*Educación a Distancia*).

pre garantiti durante le lezioni sincrone (D: 75%-91%; S: 89%-72%) e tramite e-mail o ricevimento virtuale nel caso di quelle asincrone (D: 60%-64%).

Di una certa rilevanza anche i dati sulle modalità di svolgimento delle lezioni, svoltesi principalmente in modalità sincrona (D: 71%-49%; S: 67%-68%), o mista (D: 20%-49%; S: 26%-28%), e solo in minima parte asincrona (D: 8%-15%; S: 5%-9%). Gli esami sono rimasti scritti in Spagna (4%-81%) e orali in Italia (86%-10%). Questi risultati evidenziano come la diffusione della DaD non abbia trasformato le consuetudini preesistenti, ma abbia dettato un trasferimento di queste in ambito digitale, con l'unica parziale eccezione iberica di un massiccio ricorso all'associazione delle lezioni in diretta con quelle registrate. Ciononostante, se si confrontano i dati degli esami con quelli presentati nel capitolo precedente è chiaro che i professori hanno trovato nelle vecchie modalità d'esame un punto fermo, tanto che il ricorso allo scritto in Spagna ha avuto un incremento del 17% e quello concernente l'orale in Italia ha fatto segnare un aumento del 14% e contemporaneamente un crollo del ricorso alle prove intercorso (dal 34% al 19%). Allo stesso tempo, il ricorso contemporaneo sia allo scritto sia all'orale ha avuto un crollo in entrambi i Paesi (-14% e -19%), a testimonianza del fatto che le certezze del passato e una semplificazione dei processi valutativi hanno svolto un ruolo importante in questa fase.

#### *III.4.2. Gli effetti sul rendimento e sulla qualità dell'insegnamento/apprendimento*

In merito all'incidenza sul rendimento, i dati non sono affatto positivi e testimoniano che la DaD ha effettivamente avuto un impatto non da poco sulla qualità dello studio e dell'insegnamento accademico. E del resto non poteva essere altrimenti considerando l'inesperienza di entrambe le parti e i numerosi fattori di ordine pratico che sono intervenuti in questa fase. Tra questi, in primo luogo, si segnala il venire meno delle risorse didattiche e degli ambienti solitamente adibiti allo studio come archivi, biblioteche, sale studio, ma anche, per la Spagna, un eccessivo carico di lavoro assegnato dai docenti, e per entrambi i Paesi un generale calo (del 67%-69%) delle possibilità di confronto fra studenti. A questo bisogna aggiungere la realtà di una comunicazione delle istruzioni d'uso della DaD non troppo efficiente, soprattutto in Spagna, visto che tanti allievi si sono ritrovati a non disporre di alcuna informazione in merito (27%-47%) o non hanno ricevuto informazioni sul modo in cui farne uso (34%-58%). Altro fenomeno non troppo incoraggiante riscontrato da entrambe le parti è quello di un generale abbassamento dello spirito partecipativo degli studenti durante le lezioni percepito

molto più nettamente dagli insegnanti (70%-80%) che non dai discenti stessi, o almeno non particolarmente da quelli italiani (26%-52%).

È verosimile che questa prevalenza di aspetti negativi inerenti alla Spagna sia da connettersi alle particolarità del suo sistema didattico rispetto al quale la DaD sembra avere compromesso il sistema della *evaluación continua*, o per lo meno ne ha ridotto la sua dimensione pratica, collaborativa, laboratoriale. Al contrario, in Italia questo trauma non solo si è verificato in misura fortemente minore essendo il suo sistema centrato sull'oralità, ma la DaD ha favorito un parziale aumento del numero dei frequentanti (D: 41%-18%; S: 31%-9%) e, secondo una parte dei docenti, anche di coloro che hanno provato a sostenere gli esami (22%-25%), fenomeno quest'ultimo verificatosi anche in Spagna. Questi dati parzialmente positivi, non mitigano affatto la gravità della situazione che emerge dalle risposte sulla qualità della didattica. In merito alla preparazione degli studenti è significativo che almeno un terzo degli insegnanti italiani e spagnoli abbia rilevato un calo generalizzato, e che anche i pareri degli studenti non siano particolarmente positivi seppure con una differenziazione tra Spagna e Italia. Infatti, nonostante tra gli allievi iberici si registrasse una maggiore quantità di persone che aveva sperimentato la DaD in precedenza (5%-9%), il 55% di essi ha riconosciuto di avere studiato peggio rispetto al passato, a fronte del 26% dei loro colleghi italiani.

Questo peggioramento della qualità dello studio è senz'altro connesso alle cause prima esaminate piuttosto che ad una variazione del metodo di apprendimento, che a dire il vero sembra essersi verificato in misura minore, anche se con percentuali significative (40%-36%), e soprattutto nei termini di una maggiore disponibilità di tempo propedeutica a un approccio meno mnemonico e più riflessivo. Diverso il discorso per il metodo d'insegnamento che ha subito invece una trasformazione per certi versi più riconosciuta. Una cospicua parte dei docenti ha ammesso l'effettivo cambiamento del proprio modo d'insegnare (50%-73%) e il sopraggiungere di aspetti didattici nuovi (53%-75%). E a riguardo è verosimile che le percentuali maggiori concernenti i professori spagnoli possano essere espressione, oltre che di una parziale trasformazione della *evaluación continua*, anche della presenza nel campione di chi aveva già sperimentato la DaD (10%-40%) grazie anche alla formazione in merito (32%-51%)<sup>119</sup>. In ogni caso,

<sup>119</sup> Questa maggiore predisposizione dei docenti spagnoli è probabilmente dovuta alla presenza nel relativo campione di insegnanti di didattica della storia e pertanto attenti alle TIC, oltre che

gli insegnanti di entrambi i Paesi hanno evidenziato un notevole aumento del carico di lavoro dovuto in buona parte al bisogno di riconvertire i materiali e le risorse didattiche solitamente utilizzate in una forma semplificata e che fosse maggiormente adatta al supporto digitale. Allo stesso modo è stato constatato un forte incremento della frontalità delle lezioni e dell'impiego delle immagini che sono andati rispettivamente a discapito della dimensione laboratoriale e del testo. D'altro canto, diversi docenti sottolineano come la DaD abbia permesso di sperimentare strumenti audio-visivi nuovi, una diversa forma di comunicazione con gli studenti e anche di dare ai corsi meno numerosi una connotazione maggiormente laboratoriale per effetto dell'apprezzata opzione di condivisione dello schermo. Questa concomitanza di aspetti negativi e positivi che sembra quasi pareggiare i conti non deve però far dimenticare quanto si è detto in precedenza, a maggior ragione se dal metodo d'insegnamento si passa a considerarne l'effettiva qualità.

Al di là del non positivo dato secondo cui il 25% dei docenti spagnoli ha ritenuto fortemente compromessa la possibilità di condurre seri lavori di gruppo e di individualizzare la *evaluación continua*, ci sono da considerare *in primis* i pareri dei discenti a riguardo. Il 75% degli studenti italiani e l'89% e degli spagnoli concordano nell'affermare che la qualità dell'insegnamento non sia affatto aumentata, sottolineando come l'assenza dell'interazione fisica sia stato un problema gravissimo a proposito di un accresciuto senso di passività e di minori stimoli sul piano psicologico. Si sono verificati, inoltre, fastidiosi problemi tecnici, e, nel caso iberico, la trasformazione della *evaluación continua* in una sequela ingestibile di compiti accavallatisi costantemente. Se a questo si aggiunge anche che, da un lato, i docenti in virtù delle difficoltà segnalate hanno provveduto non di rado (33%-45%) ad una semplificazione dei contenuti e ad un abbassamento del livello, dall'altro hanno tenuto conto delle particolari criticità del momento in sede di valutazione (76%-87%), evidentemente nel senso di una riduzione delle proprie pretese e di giudizi meno severi, diventa più che chiaro quale sia stato l'impatto della DaD sulla qualità dell'insegnamento.

all'importante esperienza dell'UNED che dal 1972 ha svolto un ruolo essenziale nella diffusione dell'insegnamento a distanza in Spagna, dove è la maggiore università in termini numerici con oltre 250.000 allievi, ma anche negli altri Paesi ispanofoni grazie alla fondazione dell'AIESAD (*Asociación iberoamericana de Educación Superior a Distancia*).

*III.4.3. Quale giudizio e quale futuro per la DaD?*

Osserviamo, infine, che giudizio è stato dato della didattica a distanza. Gran parte dei professori ha affermato di essere consapevole dei propri limiti in merito a un adeguato sfruttamento della DaD, che è stato prevalentemente solo parziale (64%-51%), e talvolta anche assai scarso (15%-22%). Questo dato consente di comprendere meglio le opinioni sull'effettiva validità della DaD e sul possibile futuro di questo strumento, come si vede nella tabella 13.

Tabella 13. Confronto tra i giudizi espressi sulla DaD

<b>OPZIONI DI RISPOSTA</b>	<b>Docenti italiani</b>	<b>Docenti spagnoli</b>	<b>Studenti italiani</b>	<b>Studenti Spagnoli</b>
È efficace e potrebbe sostituire la didattica in presenza	3,33%	5,45%	6,88%	11,11%
È utile e lo sarà in futuro per integrare le lezioni in presenza	44,44%	36,36%	38,13%	24,07%
È utile ma solo in relazione a situazioni d'emergenza	33,33%	56,36%	38,13%	42,96%
Sarà efficace solo una volta risolti i problemi attuali	5,56%	18,18%	5,63%	39,63%
È didatticamente poco efficace	7,78%	7,27%	5,63%	25,30%
È inefficace e va accantonata al più presto	5,56%	7,27%	5,63%	24,07%

Con riferimento ai docenti si può notare come sussista una divergenza di pareri: in Spagna la DaD è stata percepita come uno strumento emergenziale. In Italia, in primo luogo, ci si è aperti all'ipotesi di un suo impiego in senso integrativo della didattica in presenza. All'apparenza sembrerebbe un dato singolare considerando la maggiore dimestichezza degli spagnoli con questo strumento, in realtà esso è in linea con la situazione emersa nei due Paesi. La differenza di giudizi si ripete anche nelle risposte degli studenti: se in Italia esiste un'equità tra chi considera la DaD uno strumento integrativo o emergenziale, in Spagna è in assoluto più alto il numero di chi propende per quest'ultima posizione, e sono molti sia coloro che ritengono possa essere utile solo a patto di una risoluzione dei numerosi problemi che l'hanno attanagliata, sia di quelli che senz'appello la giudicano inefficace.

Del resto, la percezione di una situazione peggiore in Spagna trova conferma nel disagio maggiore provocato dalla didattica a distanza negli allievi (32%-47%) con quasi uno su due che si esprime in questo senso, e nella valutazione compara-

ta delle opinioni fra i due Paesi. In Italia docenti e studenti si sono espressi quasi allo stesso modo e in termini abbastanza positivi. Non si è rilevato lo stesso per l'ambito spagnolo, dove ad una valutazione comunque positiva dei docenti iberici, anche se non tanto quanto i loro colleghi italiani, si è associato un giudizio pessimo degli allievi. Tutto questo offre la netta impressione che in generale la DaD sia stata meglio organizzata nel nostro Paese, forse anche perché la riconversione ad essa è stata nel complesso meno traumatica in ragione delle specifiche caratteristiche del nostro sistema didattico. Lo confermano, da un lato, il fatto che in percentuali quasi identiche docenti (88%) e studenti italiani (87%) abbiano ritenuto adeguata la risposta degli atenei all'emergenza, sottolineando come dopo un periodo di comprensibile sbandamento il sistema universitario sia stato in grado di riconvertirsi efficacemente alla didattica a distanza. Dall'altro, il fatto che a fronte di un'opinione simile da parte dei professori spagnoli (87%) vi sia ben il 60% degli studenti che afferma l'esatto contrario, esprimendo grave malcontento, particolarmente per la scelta di alcuni atenei di procedere ad una Didattica Digitale Integrata (DDI), che alterna periodi in presenza ad altri a distanza.

D'altronde, se si osservano i dati della tabella 14 è chiaro che una migliore considerazione della DaD in Italia è in parte connessa al gradimento che nei suoi confronti è stato espresso dagli studenti lavoratori, che, com'è noto, sono più che in Spagna.

Tabella 14. Confronto tra i giudizi espressi sulla DaD dagli studenti lavoratori e no

Opzioni di risposta	Italia		Spagna	
	Lavoratori	Non lavoratori	Lavoratori	Non lavoratori
<b>Aumento della qualità dello studio</b>	31%	17%	14%	13%
<b>Aumento della frequenza a lezione</b>	58%	22%	9%	8%
<b>Afferma di sentirsi a proprio agio con la DaD</b>	57%	38%	33%	37%
<b>Apprezzamento della DaD</b>	+25% rispetto ai non lavoratori		+ 22% rispetto ai non lavoratori	

Dall'analisi delle differenti risposte fornite da studenti lavoratori e no si evince come per i primi siano aumentate le possibilità di frequentare e ci sia stato un più netto innalzamento della qualità dello studio. Una dinamica che non si è verificata in Spagna, dove il già alto grado di partecipazione e anche la presenza di corsi serali non hanno consentito chissà quali significative variazioni, e in ogni caso hanno fatto registrare valori di gran lunga inferiori a quelli emersi nel nostro Paese.

III.5. *La Storia 2.0. Uno sguardo al digitale, alla Public History e ai nuovi media*

Il digitale su cui si intende riflettere in chiusura è da intendersi in senso ampio, e cioè come spazio di apprendimento, e parimenti come miniera di risorse di vario genere che vanno da software di ogni tipo, alla rete e finanche ai nuovi media. Una riflessione seria a riguardo, del quale qui si propongono solo alcuni possibili spunti, è ormai una vera e propria necessità alla luce della sempre maggiore pervasività del digitale nella nostra vita, tanto più accresciuta da esperienze come la DaD, la DDI e il recentissimo metaverso, che già lascia intravedere grandi potenzialità didattiche ancora inesplorate. Qui non ci si spingerà così oltre, ma ci si limiterà a mettere in evidenza che accanto al bisogno di un apprendimento che continui a nutrirsi dell'imprescindibile supporto cartaceo/analogico e dell'attività di ricerca e studio svolta personalmente negli archivi, nelle biblioteche e così via, è giunto probabilmente il momento di un ripensamento metodologico ed epistemologico della disciplina; bisogna finalmente accettare il fatto che il digitale non è soltanto uno strumento utile ad una «digitalizzazione della tradizione», innovazione solo apparente, ma è piuttosto una modalità di fruizione ormai dominante che influenza fortemente i contenuti veicolati<sup>120</sup>. Si stenta ancora ad utilizzare al pieno delle sue potenzialità il digitale, considerandolo piuttosto come il modo per agevolare la circolazione delle pubblicazioni, o – peggio – per semplificare le lezioni e attirare l'attenzione degli studenti, come ben si evince dal diffuso impiego delle *slides* che esacerba la frontalità delle lezioni<sup>121</sup>.

Questo stato di cose non è più accettabile e, com'è stato evidenziato, l'università non può più esimersi dal creare percorsi ibridi che stabiliscano quali saperi minimi e quali competenze lo studente di storia (nonché lo storico del futuro) deve apprendere per essere in grado di sfruttare le nuove tecnologie e sentirsi a proprio agio con la realtà virtuale<sup>122</sup>. In altre parole, l'università dovrebbe occuparsi anche dell'alfabetizzazione digitale concentrandosi sulla critica delle infinite informazioni reperibili sul web, ma soprattutto sull'offerta

<sup>120</sup> E. Salvatori, *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i "nuovi creatori" di storia*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di P. Bertella Farnetti - L. Bertucelli - A. Botti, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 190-197: 190.

<sup>121</sup> C. Marcellini, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 163-174: 164-165.

<sup>122</sup> E. Salvatori, *Storia digitale*, cit., p. 191.

di adeguati percorsi di conoscenza dei molteplici strumenti di lavoro che esso è in grado di fornire<sup>123</sup>. Dai software di gestione dei dati documentari (come *Omeka*), archivistici (*Arianna4Work*), bibliografici (*Zotero*), a quelli di georeferenziazione (GIS), a quelli utili alla trascrizione e all'edizione di documenti (*Transkribus*), ai motori di ricerca, alle banche dati, alle enciclopedie, le biblioteche e gli archivi online e/o digitalizzati, il campionario è tanto vasto che non può rischiare di essere ignorato o conosciuto solo per caso o per la buona volontà dello studente o del singolo docente. In questo senso è opportuno che anche in Europa si verifichi quanto sta avvenendo negli Stati Uniti, dove, a partire dall'esempio della George Mason University, sta prendendo sempre più piede la diffusione di insegnamenti di Storia digitale (*Digital History*) tesi a sviluppare percorsi che diano conto di tutti questi strumenti riflettendo fortemente sul modo in cui il digitale sta effettivamente trasformando la metodologia e la stessa conoscenza storica<sup>124</sup>.

Si tratta di compiere un ulteriore passo avanti rispetto a quello già realizzato nel 2012 con l'avvento dei *Massive On-Line Open Courses* (MOOC) – ovvero videocorsi interamente progettati e realizzati per la rete, che, provenienti anch'essi dall'ambito nordamericano di piattaforme come *Coursera*, *edX* e *Udacity*, si sono diffusi dal 2014 anche in Europa fino a coinvolgere oltre 400 atenei e 16 milioni di studenti<sup>125</sup>. Il successo dei MOOC oltre che al fatto che i suoi corsi, gratuiti o a pagamento che siano, sono destinati a studenti anche non laureati, è dovuto alla loro capacità di garantire l'acquisizione di alcune competenze, che tramite il superamento di un esame finiscono per essere certificate e riconosciute anche dal mondo del lavoro. È evidente che essi possono svolgere un ruolo importante nel senso di un ampliamento dell'offerta formativa che potrebbe andare in direzione della realizzazione di corsi incentrati sulla “tecnostoria”, cioè sulle modalità di utilizzo dei software funzionali alla scienza storica. Potrebbero, inoltre, essere funzionali ai fini della formazione e aggiornamento dei docenti di scuola in servizio; nonché dell'alta divulgazione e altro ancora. In questo senso, una delle forme in cui la DaD potrebbe sopravvivere è proprio quella di un *courseware*

<sup>123</sup> R. Minuti, *Insegnare storia al tempo del web 2.0: considerazioni su esperienze e problemi aperti*, in *Les historiens et l'informatique: un métier à réinventer*, a cura di J.P. Genet - A. Zorzi, Roma, Collection de l'École française de Rome, 2011, pp. 109-123.

<sup>124</sup> E. Salvatori, *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in «RiMe», 1/I n. s., 2017 (dicembre), pp. 57-94: 63-67.

<sup>125</sup> S. Ferrari, *Mediamorfosi dell'e-learning*, cit., pp. 105-106.

– cioè di una trasposizione nel mondo digitale di contenuti realizzati in presenza – destinato agli iscritti in forma gratuita (*open courseware*) e/o eventualmente a pagamento<sup>126</sup>. Insomma, un nuovo approccio educativo nei confronti del digitale passa per un ampliamento di ambiti, mezzi, destinatari, tipologie di materiali e saperi con cui l'università deve avere a che fare.

È importante che l'accademia si interessi al confronto con quelli che in precedenza si sono definiti come i “produttori del senso storico comune”, ossia i mass media e i social network. L'insegnamento universitario della storia non può ignorare che una buona parte delle conoscenze storiche scaturiscono non dal contesto educativo, ma da quello dell'intrattenimento, con tutto ciò che ne consegue in termini di accuratezza, strumentalizzazioni, storpiature e così via. Piuttosto che rifugiarsi nella propria torre d'avorio, è opportuno che gli storici si sforzino di considerare nelle proprie ricerche, soprattutto in ambito didattico, le interpretazioni veicolate da cinema, serie tv, romanzi, *graphic novel* e via discorrendo, altrimenti il rischio è quello di staccarsi definitivamente dalle forme in cui sempre più spesso il grande pubblico, e pertanto anche gli studenti, acquisiscono il sapere storico, perdendo per di più l'opportunità di sfruttare questi prodotti ai fini di un apprendimento innovativo e critico.

Da questo punto di vista chissà che non possa tornare utile anche una maggiore apertura verso alcuni approcci promossi dalla *Public History*, con cui del resto la didattica della storia condivide un taglio fortemente interdisciplinare e la comune lotta contro tutto ciò che mistifica la storia<sup>127</sup>. Beninteso, non vi è dubbio alcuno che la didattica della storia e la *Public History* siano due campi ben separati, ciononostante se ci si sofferma brevemente su quest'ultima si può notare come essa possa costituire una risorsa aggiuntiva per lo sviluppo di un insegnamento attento a queste nuove forme di produzione della storia.

Lo si può evincere riflettendo, in primo luogo, su una delimitazione dei campi di interesse della *Public History*, che può essere considerata «un campo delle scienze storiche a cui aderiscono storici che svolgono attività attinenti alla ricerca e alla comunicazione della storia all'esterno degli ambienti accademici nel settore pubblico come nel privato, con e per diversi pubblici. È anche un'area di ricerca e di insegnamento universitario finalizzata alla formazione dei *public*

<sup>126</sup> Sul concetto di *courseware* cfr. G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, cit., pp. 80-84.

<sup>127</sup> A. Portincasa, *Cinque domande*, cit.

*historian*»<sup>128</sup>. In secondo luogo, attraverso una più precisa definizione dei suoi obiettivi e metodologie che si possono così sintetizzare sottolineando che essa 1) interagisce con un pubblico non universitario attraverso una divulgazione rispettosa del metodo e delle fonti, senza banalizzazioni e spettacolarizzazioni; 2) sostiene il principio della *shared authority*, secondo cui la storia si fa *per e con* il pubblico; 3) promuove la riflessione sul senso pubblico del passato; 4) incoraggia una storia globale, ossia caratterizzata dall'interdipendenza tra globale e locale; 5) avvalorata il legame con il territorio e l'interdisciplinarietà ricorrendo al lavoro di squadra con figure professionali differenti e collaborando con istituzioni e associazioni diverse; 6) si connota per la sua attenzione al digitale, al multimediale e multimodale per l'ampio ricorso alla rete, e ai media, anche d'intrattenimento; 7) combatte contro le mistificazioni e gli usi strumentali della storia<sup>129</sup>.

Com'è stato notato, in una società in cui ogni individuo è un potenziale produttore/fruitoro di storia e in cui per effetto della rete e del digitale ricerca, didattica e divulgazione tendono sempre più a confondersi è importante che gli storici si sforzino di tornare a svolgere una funzione pubblica<sup>130</sup>, un aspetto, in realtà da sempre connaturato nel loro mestiere, ma da qualche tempo trascurato.

Dunque, la *Public History* potrebbe essere utile in un duplice senso. Sul piano della terza missione per la specializzazione dei divulgatori storici, figure della cui formazione dovrebbe occuparsi proprio l'università al pari di insegnanti e ricer-

<sup>128</sup> Definizione tratta dal Manifesto della Public History italiana realizzato dall'Associazione Italiana di Public History (AIPH), una delle più attive in ambito europeo e nata nel 2016. Il manifesto è consultabile al seguente URL: <https://aiph.hypotheses.org/3193>.

<sup>129</sup> Per un quadro generale della Public History cfr. S. Noiret, *Introduzione: per la Public History internazionale, una disciplina globale*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di P. Bertella Farnetti - L. Bertucelli - A. Botti, cit., pp. 9-33 e nello stesso volume P. Bertella Farnetti, *Public History: una presentazione*, pp. 37-56, e L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche e obiettivi*, pp. 75-96. Si veda anche M. Ridolfi, *Verso la Public History*, Pisa, Pacini Editore, 2017. Con riferimento al contesto internazionale M. Frisch, *A Shared Authority. Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, New York, Suny Press, 1990; F. Sayer, *Public History. A Practical Guide*, London-New York, Bloomsbury, 2015; T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2016; T. Cauvin, *La nascita di un movimento internazionale*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, cit., pp. 57-74. In Spagna dal 2015 è presente l'*Asociación Española de Historia Pública*. Punto di riferimento internazionale è la *International Federation for Public History* (IFPH/FIPH).

<sup>130</sup> E. Salvatori, *Storia digitale*, cit., pp. 194-195.

### III. La storia tra tradizione e innovazione. Dal manuale al digitale

catori<sup>131</sup>. Sul piano didattico perché può fornire ai discenti approcci e strumenti utili all'analisi critica ovvero alla decostruzione dei significati veicolati da tutte le tipologie di ricostruzioni storiche create al di fuori dell'università<sup>132</sup>. In altre parole, può consentire lo sviluppo di una certa sensibilità agli usi pubblici della storia e al mondo digitale, multimediale e multimodale, senza sottovalutare la possibilità che ciò offre di allargare i temi di ricerca a nuovi campi connessi al presente, come per esempio il medievalismo e la storia orale<sup>133</sup>.

<sup>131</sup> G. Sergi, *La divulgazione storica alla prova del Medioevo*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 10, 2019 (gennaio), pp. 11-16.

<sup>132</sup> C. Villani, *Public History e didattica della storia nell'età delle History Wars*, in *Pensare storicamente*, cit., pp. 185-205.

<sup>133</sup> In merito al medievalismo si segnala *Medievalismi italiani (secoli XIX-XXI)*, a cura di T. Di Carpegna Falconieri - R. Facchini, Roma, Gangemi, 2018, e la recente costituzione presso l'Istituto Storico Italiano per il Medioevo di un Centro di Studi e Ricerche sul Medievalismo. Sulla storia orale un riferimento è l'AIOS, Associazione Italiana di Storia Orale, il cui sito è consultabile al seguente URL: <https://www.aisoitalia.org>. A testimonianza del crescente interesse che la *Public History* e la divulgazione stanno sempre più generando si può ricordare l'esistenza di diversi Master di II grado in merito tra Bologna, Modena e Reggio Emilia, e Milano, oltre che del corso di laurea magistrale a Roma Tor Vergata già segnalato, nonché la diffusione di svariati altri insegnamenti e borse di dottorato in diversi atenei italiani.



## Conclusioni

Questo primo viaggio nell'inesplorata terra della didattica della storia universitaria tra Italia e Spagna si conclude con una riflessione d'insieme su due grandi nuclei, uno concernente le principali caratteristiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, l'altro riguardante le possibili prospettive di cambiamento per una didattica aggiornata e di qualità. Per quanto attiene il primo aspetto si tratta di concentrarsi sull'obiettivo fondamentale posto dall'inizio di questo lavoro, ossia comprendere se effettivamente l'università sia in grado di insegnare come pensare storicamente, una capacità che la più avanzata riflessione storico-pedagogica ha gradualmente definito in modo sempre più articolato e complesso a tal punto da convincere una buona parte dei ricercatori ad adottare la tesi, condivisa anche da chi scrive, secondo cui sia possibile svilupparla in tutte le sue sfaccettature teoriche e operative solo ed esclusivamente in un contesto accademico. Il tentativo di validare questa fondamentale ipotesi non poteva prescindere da uno studio accurato dei due sistemi didattici esaminati, dal quale sono emersi elementi essenziali per una definizione di entrambi, che, al netto delle pur profonde discrepanze esistenti sul piano dell'offerta formativa, della didattica e del processo di valutazione, presentano una significativa comunanza di problemi; e questo nonostante il sistema didattico italiano sia chiaramente un *unicum* nel panorama dell'istruzione universitaria europea e più in generale occidentale a causa del rilevante ruolo assegnato alla manualistica e all'oralità.

I problemi sono gli stessi perché derivano, in entrambi i casi, dall'insufficienza dell'insegnamento scolastico, molto spesso inadeguato sia in Italia, dove un valido sistema di formazione e di reclutamento dei futuri docenti di storia non esiste (anzi nella gran parte dei casi a insegnarla sono persone che non hanno le adeguate conoscenze disciplinari e didattiche); sia in Spagna, dove pur essendo presente un apposito percorso magistrale ci vorrà tempo prima di poterne apprezzare i risultati, ammesso che nel solo anno di studi previsto si possano maturare i requisiti necessari per un insegnamento davvero efficiente. Ciò ha conseguenze

dirette sulla preparazione media degli studenti in ingresso all'università, viziata nella maggiore parte dei casi da una scarsa conoscenza storica, ma soprattutto da una concezione distorta della storia sviluppata durante gli studi scolastici. Lo si evince chiaramente dal fatto che, da un lato, le principali difficoltà segnalate degli allievi italiani e spagnoli sono rappresentate dalla memorizzazione e dall'eccessiva densità contenutistica e concettuale, tutti aspetti riconducibili a un approccio tutto scolastico che considera solo il dato evenemenziale; dall'altro, che gli studenti stessi non siano affatto coscienti di quelle che sono le loro più gravi lacune, ossia l'incapacità di ragionare criticamente sulla storia e l'imperante tendenza alla semplificazione, entrambe puntualmente segnalate solo dai docenti.

Questi ultimi sono ben coscienti della situazione, che affrontano in due modi, decostruendo questa banale ed errata concezione della disciplina, spesso anche gravata da stereotipi e falsi miti, e costruendo fondamentali conoscenze di primo ordine di cui gli studenti dovrebbero già disporre. Tuttavia, ciò sottrae tempo ad un insegnamento maggiormente centrato sugli aspetti pratici e metodologici, i quali, nei casi non infrequenti di corsi assai numerosi, finiscono per essere trascurati o tralasciati del tutto. Ed è proprio in questa circostanza che emerge nitidamente che le responsabilità della situazione difficile della didattica accademica siano anche dell'università, la quale, giusto o errato che sia, sta rispondendo al progressivo deterioramento della preparazione scolastica con un parallelo abbassamento del livello scientifico dell'insegnamento offerto, come del resto la grande maggioranza dei docenti ha ammesso. Quello che si sta prefigurando è un livellamento della didattica verso il basso, che tende a riservare gli aspetti disciplinari più complessi, necessari al pensare storicamente, solo al contesto della magistrale e del *máster* e talvolta neanche qui. In altre parole, con la dilagante tendenza all'assegnazione di elaborati finali compilativi per la triennale e il *trabajo de fin de grado*, e l'esclusione di un serio lavoro sulle fonti nei primi tre o quattro anni di università, la ricerca vera e propria sta diventando una prerogativa al massimo di qualche seminario dell'ultimo anno, della tesi magistrale e del *trabajo de fin de máster*, o addirittura dei dottorati. Questa situazione non è accettabile e del resto le rimostranze dei docenti, ma soprattutto degli stessi studenti, che hanno inteso perfettamente di stare ricevendo una preparazione troppo teorica, mostrano che un'inversione di tendenza è ormai improcrastinabile. In un contesto, come quello universitario, che dovrebbe essere fortemente improntato alla complessità e al correlato sviluppo di competenze critiche, non vi è dubbio alcuno che in linea di principio sia errato rinunciare allo sviluppo di questi aspetti. Cionondimeno, va riconosciuto che frequentemente i professori sono costretti a farlo in qualche

misura se non vogliono incorrere nel rischio, più che concreto, di non essere compresi da molti, fallendo così l'obiettivo minimo di riuscire a trasmettere una serie di conoscenze di base che possano poi essere sfruttate nel prosieguo degli studi.

La gravità di questa situazione compromette anche il processo valutativo, condizionato da criticità differenti perché connesse agli specifici sistemi didattici di Italia e Spagna, dal comune logoramento progressivo della formazione degli studenti con la conseguente riduzione della qualità dell'insegnamento accademico. In merito al primo aspetto è chiaro che esistono seri problemi strutturali. Per il contesto italiano lo si deduce chiaramente dal fatto che la centralità attribuita all'esame finale condiziona sia lo studio, che viene totalmente distaccato dal momento della frequenza compromettendo la possibilità di un apprendimento critico, non finalizzato al semplice superamento della prova finale, sia la valutazione stessa, che, ridotta com'è nella maggiore parte dei casi ad una manciata di minuti, è meramente sommativa, nient'affatto formativa e in più di un caso scorretta. Per l'ambito iberico – caratterizzato da un sistema valutativo migliore perché più progressivo, equilibrato e potenzialmente in grado di fornire ai discenti elementi utili alla loro crescita – il problema principale è rappresentato dal fatto che non sono rari i casi di una *evaluación continua* che scade nella semplificazione delle prove con conseguente innalzamento dei voti, e/o nell'assegnazione di un carico di lavoro tanto abbondante da incentivare un apprendimento prevalentemente mnemonico.

A questo si aggiunge un importante problema comune ai due sistemi: la progressiva scomparsa del ragionamento dall'orizzonte delle competenze richieste per il superamento degli esami, e di conseguenza per il prosieguo del percorso formativo. La realtà è che in ragione della scarsa preparazione della maggiore parte degli studenti, molti professori hanno più o meno consapevolmente cessato di considerare la pur minima dimostrazione di una qualche forma di spirito critico, leggasi anche di pensiero storico, come uno degli elementi chiave per la valutazione, riservando questa fondamentale competenza solo alle fasce di voto più alte, cioè ai pochi casi di eccellenza, concentrandosi in tutti gli altri sulla semplice verifica del grado di conoscenza nozionistica e in secondo luogo sulla qualità dell'esposizione. Si potrebbe giustamente obiettare che se gli insegnanti dovessero considerare anche il ragionamento come un criterio valutativo imprescindibile per il raggiungimento del voto minimo, allora il numero delle bocciature si innalzerebbe notevolmente, generando tutta una serie di problemi e di lamentele che hanno certamente una loro rilevanza in questo discorso. Eppure, non si può fare a meno di constatare che, perseverando in questa direzione, sono gli stessi

docenti a disincentivare indirettamente il perseguimento di un apprendimento critico in favore di quello mnemonico a cui gli studenti sono già avvezzi e continueranno ad esserlo una volta resisi conto che non vi è bisogno di cambiare. Ciò vale a maggior ragione per gli iscritti a corsi di laurea non storici, solitamente ancora meno interessati alla disciplina.

Un riflesso della complessità della situazione della didattica universitaria lo si coglie bene nella predominanza di strategie d'insegnamento e apprendimento concentrate sulla trasmissione e memorizzazione dei contenuti, e nel modo in cui si concepisce e si impiega uno strumento come il manuale, particolarmente rilevante o irrilevante a seconda dei casi. Esso dovrebbe essere un mezzo sia per ovviare alle carenze di conoscenze di base degli studenti, sia per introdurli agli aspetti più complessi e controversi della disciplina, da sviluppare poi più approfonditamente, com'è giusto in aula. E, invece, le cose non stanno in questi termini né in Spagna né in Italia. In Spagna il manuale viene considerato, a torto, uno strumento inutile per l'apprendimento critico, tant'è vero che l'offerta editoriale è praticamente immobile a decenni fa, eppure il suo potenziale didattico sarebbe utile in considerazione delle conoscenze lacunose di molti allievi nell'ambito della storia generale. In Italia, all'opposto, il modello e il canone scolastico sono così forti da influenzare anche la didattica e i docenti universitari, che nella maggiore parte dei casi si indirizzano verso i testi dal taglio enciclopedico e descrittivo. Questi lavori, in risposta a questa esigenza, risultano non a caso quelli maggiormente prodotti dalle case editrici, le quali si guardano bene dal rischiare con testi troppo innovativi e/o dall'impostazione eccessivamente problematizzante. Insomma, seppure con conclusioni diverse in merito all'utilità del suo impiego, da un parte e dall'altra persiste una visione tradizionale del manuale come strumento incaricato unicamente di fornire un'esauritiva mole di dati, e questo nonostante in entrambi i Paesi esistano e come testi con proposte analitiche che consentono agli studenti di confrontarsi con la ricerca storica, le fonti scritte e iconografiche, le interpretazioni storiografiche, l'interdisciplinarietà e più in generale la complessità della scienza storica.

Facendo ritorno al quesito di partenza di questa ricerca, alla luce della situazione tutt'altro che idilliaca ricostruita sinora, si potrebbe concludere che la didattica universitaria della storia non sia effettivamente in grado di insegnare come pensare storicamente. In verità, la situazione è molteplice e sfaccettata in virtù di una comprensibile variabilità delle circostanze e della qualità didattica di ciascun ateneo, e in relazione al contesto formativo preso in considerazione in termini di livello (*triennale/grado* e *magistrale/máster*) o indirizzo di studi (*Sto-*

ria, Lettere, Filosofia, etc.). In questo senso, con riferimento all'intero percorso formativo quinquennale in studi storici, si può affermare che l'università sia effettivamente in grado di raggiungere l'obiettivo dello sviluppo del pensiero storico, soprattutto grazie al percorso magistrale, durante il quale risulta più facile svolgere seminari, compiti più laboratoriali, e lavorare sulle fonti anche nell'ottica della tesi e del *trabajo de fin de máster*. Un fatto che, del resto, gli stessi docenti hanno certificato evidenziando come negli ultimi anni di università il livello medio di preparazione sia piuttosto alto. Ciò evidentemente è merito anche di quanto fatto durante la triennale e il *grado*, tuttavia, le valutazioni ottenute proprio su questo ciclo di studi e tutte le lacune evidenziate soprattutto in riferimento alla delicata e lunga fase di passaggio dalla scuola all'università mettono seriamente in dubbio la possibilità che uno sviluppo completo dell'*Historical Thinking* possa realizzarsi già in questa fase iniziale. Certamente ciò non avviene laddove gli studenti non hanno modo di confrontarsi sufficientemente con gli aspetti documentari e metodologici della disciplina – e si è visto come questa sia un'eventualità tutt'altro che rara, particolarmente in Italia. Ciò spinge a considerare molto più negativamente la questione anche rispetto allo specifico indirizzo di studio. Se gli studenti di Storia sono quelli che più facilmente possono sperare di sperimentare una didattica efficace, pur non essendo garantito l'obiettivo di pensare storicamente, è evidente che lo saranno ancora meno gli allievi appartenenti ad altri corsi di laurea. I tre o quattro esami di storia che questi ultimi sono costretti a sostenere difficilmente possono essere sufficienti allo sviluppo del ragionamento storico, anche perché, trattandosi di insegnamenti di base (storia medievale, moderna, contemporanea) con una forte componente evenemenziale, si finisce per lavorare raramente o comunque poco su quegli aspetti pratico-operativi che uno studente di Storia avrà prima o poi modo di affrontare durante il suo percorso. In questi casi è evidente che l'insegnamento accademico non può garantire una formazione storica soddisfacente, ed emerge qui tutta l'erroneità del sistema di formazione e reclutamento italiano che cerca la maggiore parte dei futuri docenti di storia proprio tra questi studenti, differentemente dal meritorio sistema iberico che, dal 2008, anno di introduzione dell'apposito *Máster en Formación de Profesorado*, comincia a raccogliere i frutti della scelta di affidare l'insegnamento della disciplina a chi ha scelto un percorso di studi appositamente pensato per questo scopo.

In merito alle possibili prospettive di cambiamento di questa situazione così complessa, la prima questione da affrontare, già comparsa implicitamente in più occasioni, è quella del difficile rapporto tra scuola e università. Due istituzioni molto diverse, ma che sono più legate di quanto siano disposte ad ammettere e

che devono tornare a collaborare molto più strettamente, così come è avvenuto in passato, per esempio, nel caso italiano, con l'esperienza delle SSIS, e così come già almeno in parte accade in Spagna. In tal senso, è fondamentale che, al di là della formazione storica dei docenti scolastici, l'università italiana si preoccupi, come pare stia finalmente ricominciando a fare, di intercettare, organizzare e sistematizzare la ricerca attraverso società, attività e studi di didattica della storia, proponendosi come interlocutore per i rappresentanti scolastici e il ministero, così come è accaduto in Spagna, in altri Paesi europei, negli USA e in Canada, dove sussiste un dialogo più ampio e aperto con la scuola. Si tratta di un passaggio fondamentale anche nell'ottica dell'attivazione, eventualmente giù durante il percorso di laurea magistrale, di tirocini per i futuri insegnanti o di un corso di specializzazione *ad hoc*; nonché – ed è questo un aspetto davvero rilevante – per una più attiva collaborazione degli storici accademici alla produzione del manuale scolastico, uno strumento che, pur migliorato enormemente negli ultimi decenni, presenta ancora in entrambi i Paesi numerose problematiche a causa della scarsa comunicazione fra ricerca ed editoria scolastica.

L'eliminazione dei compartimenti stagno tra l'istruzione storica scolastica e quella universitaria passa anche per un cambiamento nell'atteggiamento dei docenti accademici e per un ripensamento metodologico della loro formazione, il che sottintende in primo luogo il definitivo abbandono della torre d'avorio in cui ancora molti sono arroccati in un elitarismo intellettuale francamente del tutto anacronistico. L'università dovrebbe riuscire a porsi apertamente come un interlocutore di riferimento della società attuale senza per questo snaturarsi assecondando qualsiasi moda, tendenza o richiesta da essa proveniente. Con particolare riferimento all'insegnamento accademico della storia, ciò, come si è detto, consiste nella costruzione di un rapporto differente con la scuola, ma anche in un'attenzione del tutto diversa verso ambiti come la Didattica, intesa come scienza, e il digitale, aspetti che, per quanto sembri incredibile affermarlo nel 2023, sono stati finora presi in considerazione nella maggiore parte dei casi solo superficialmente. Beninteso, non si tratta di imprigionare la ricerca storiografica e il suo insegnamento nel formalismo pedagogico, bensì di prendere finalmente coscienza che la Didattica debba essere posta al centro di un ripensamento epistemologico e metodologico a tutto tondo. Un discorso, che in seconda battuta dovrebbe essere allargato anche al digitale senza che per questo si prescindano dall'importanza del lavoro sul campo in nome della digitalizzazione ad ogni costo.

La Didattica, in particolare, è essenziale giacché nella gran parte dei casi lo storico è anche un insegnante e non si può negare che la maggioranza dei suoi

studenti, a eccezione di pochissimi eletti, sarà impegnata in futuro nella docenza scolastica. Inoltre, per quanto egli possa essere il più fine e acuto dei ricercatori ciò non costituisce affatto garanzia automatica dell'essere anche un insegnante altrettanto valido. Uno dei maggiori esiti di questo lavoro può essere considerato quello di avere mostrato che una formazione psico-pedagogica e didattica di base è una componente imprescindibile anche della docenza universitaria. Pertanto, gli storici dovrebbero sforzarsi di aggiornarsi anche su questo piano e di ricercare, per quanto difficile e faticoso possa essere, una variazione delle strategie e degli strumenti didattici, e di inserirsi più attivamente nel dibattito sulla didattica (come pure pare stia cominciando ad accadere) o quantomeno di non rifiutare il confronto con gli esperti di questo settore di studi, e conseguentemente anche con i docenti e i rappresentanti dell'ambito scolastico. Ritorna prepotentemente il discorso sul ruolo determinante dell'università per il definitivo salto di qualità della ricerca in didattica della storia in Italia: senza il contributo dell'accademia difficilmente questo campo di studi potrà svilupparsi pienamente connettendosi al dibattito internazionale, e senza questo slancio difficilmente si potranno porre le basi per la realizzazione di un serio miglioramento generale dell'insegnamento scolastico e universitario, a prescindere dalle necessarie riforme di sistema.

A proposito del digitale, va ricordato che lo storico è anche figlio del suo tempo e, considerata la diffusione così estesa del digitale in tutte le sue molteplici e poliedriche forme nella società odierna, il ricorso a esso non può limitarsi a una mera trasposizione della lezione e del manuale in un contesto virtuale e a distanza. L'inadeguatezza di questo approccio, piuttosto diffuso, e a ragione definito nei termini di una «digitalizzazione della tradizione», sta emergendo in tutta la sua gravità perché palesemente obsoleto e anche deleterio in ragione della sua incapacità di mostrare ai discenti gli aspetti più all'avanguardia connessi al digitale, e di sfruttarne l'elevatissimo potenziale formativo. In tal senso, alla luce dell'esperienza della didattica a distanza; del metaverso, una realtà virtuale tanto immersiva da far pensare a un cambiamento rivoluzionario anche della didattica; e del cosiddetto “libro liquido”, che prefigura il superamento da parte dell'editoria del formato cartaceo e anche dell'e-book; è essenziale che l'insegnamento universitario della storia si configuri anche come alfabetizzazione digitale, insegnando ad orientarsi nel *mare magnum* di informazioni presenti sul web, e soprattutto a impiegare funzionalmente tecnologie e software, e a comprendere i risvolti metodologici connessi al loro utilizzo.

È proprio l'importanza in chiave didattica di questi aspetti che ha spinto chi scrive a occuparsi in questo lavoro anche di un'esperienza così rilevante in rela-

zione al digitale, come è stata la didattica a distanza. È vero, i risultati del tutto nuovi emersi in merito hanno fatto registrare un generale peggioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia nel periodo della emergenza sanitaria mondiale, particolarmente nel contesto spagnolo, per la drastica diminuzione della dimensione pratico-laboratoriale che contraddistingue il suo sistema d'istruzione universitario. Ciononostante, va riconosciuto anche che tali dati hanno rivelato come la didattica a distanza abbia incentivato la sperimentazione di forme di comunicazione e di insegnamento nuove, e soprattutto hanno portato alla luce due questioni rilevanti e interconnesse. La prima è che – al netto dei pareri negativi legati alla insoddisfacente esperienza del contesto iberico – la didattica a distanza non è in realtà soltanto uno strumento emergenziale, ma potrebbe costituire in futuro un'ottima risorsa integrativa per ampliare l'offerta formativa accademica, rendendola più inclusiva e rispettosa delle pari opportunità – si pensi all'esempio degli studenti lavoratori o impossibilitati a seguire in presenza –, e potenzialmente aperta ad un pubblico non strettamente universitario. In effetti, la DaD piuttosto che scomparire, si è trasformata in una Didattica Digitale Integrata o quantomeno in uno strumento utilissimo allo svolgimento di esami, seminari, lezioni e convegni in modalità mista (in presenza e a distanza). La seconda questione, forse più rilevante della prima, è che, piuttosto che adottare specifiche strategie, si sono semplicemente trasferite le proprie consuetudini didattiche in uno spazio digitale senza nessuna innovazione metodologica. Per evitare questo esito, è necessaria una massiccia formazione digitale per tutto il contesto accademico, tanto degli insegnanti quanto degli studenti, tanto più che esistono software, tecnologie e strategie ben più complesse della DaD o della DDI.

Infine, l'importanza dell'alfabetizzazione digitale, oltre che alle modalità di produzione e fruizione dei saperi storici accademici, è connessa anche allo sviluppo di una formazione che fornisca gli strumenti e le conoscenze adatte a confrontarsi criticamente con quelli che si potrebbero definire i nuovi linguaggi e le nuove forme della storia. Nello specifico, l'università del XXI secolo non può più permettersi di ignorare del tutto o anche solo in parte che i suoi studenti sono a tutti gli effetti nativi digitali abituati a fruire di informazioni e contenuti veicolati da schermi, e che il web, i social media e network, nonché i vari prodotti cinematografici, televisivi, videoludici, fumettistici, e finanche i podcast stanno progressivamente incidendo sulla formazione storica degli studenti e sull'idea che questi hanno della storia. Tanto che non è raro il caso in cui nell'immaginario collettivo dei più giovani, fortemente intriso di presentismo, la storia, essendo

## Conclusioni

connessa troppo strettamente ad un passato lontano, viene considerata del tutto superflua, risultando utile solo per la fascinosa costruzione di ambientazioni di storie per scopi ludici. Di fronte a questo stato di cose è evidente che sottovalutare queste dinamiche ignorando i nuovi linguaggi, le modalità di fruizione e i contenuti realizzati da quelli che in questa ricerca si sono definiti i produttori del senso storico comune potrebbe avere conseguenze esiziali nei termini di un ulteriore logoramento della formazione dei futuri docenti, ma anche di uno svilimento del significato stesso della storia nel tempo presente. Sviluppi allarmanti che ritengo l'università debba ad ogni costo impedire, perseverando in una seria e rigorosa attività di ricerca, promuovendo una didattica aggiornata e di qualità e dialogando proficuamente con le diverse componenti della società.



## Appendice

### 1. *Piccolo glossario di didattica della storia*

**ABILITÀ.** La capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi.

**BIG SIX.** Il modello didattico che configura i sei concetti chiave per pensare storicamente secondo Peter Seixas: la rilevanza storica, l'uso delle fonti primarie, l'identificazione di continuità e cambiamento, l'analisi di cause e conseguenze, la prospettiva storica, la dimensione etica dell'interpretazione storica.

**COMPETENZA (*skill*).** 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 (dal *Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli. 2008*). Può essere sviluppata solo con l'ausilio di attività empiriche, laboratoriali, di gruppo.

**CONOSCENZE DI 1° ORDINE (SOSTANZIALI).** Coincidono con tutti quei dati che riguardano i fatti storici e rispondono a domande fondamentali quali chi, come, quando e dove.

**CONOSCENZE DI 2° ORDINE (STRATEGICHE O ANCHE META-CONCETTI).** Permettono di riflettere sul significato di eventi e fenomeni del passato creando le condizioni per sviluppare conoscenze e competenze più profonde. Tra di essi vi sono causa, narrazione, conseguenze, cambiamento, continuità, etc. Sono anche meta-concetti nel senso che consentono di riflettere sulle operazioni compiute dagli storici quando procedono alla loro ricostruzione.

**CURRICULUM.** Il percorso formativo di uno specifico grado scolastico che può riguardare una o più aree culturali, materie, discipline.

**DYADS AND TRIADS.** Strategia didattica che consiste nel confronto tra due studenti, i quali hanno a disposizione due intervalli di tempo da 10 minuti durante i quali devono reciprocamente ascoltarsi per 5 minuti ciascuno senza che l'uno interrompa l'altro. Alla fine dei due turni di spiegazione-ascolto avviene il confronto finale.

**EMPATIA STORICA.** La capacità di comprendere che la storia si studia avendo presente che le società del passato avevano culture, mentalità, valori e tradizioni differenti dalle nostre, pur condividendo con noi la stessa natura umana.

**FLIPPED CLASSROOM.** La “classe capovolta” è una strategia didattica utile a motivare gli studenti, a renderli protagonisti del proprio apprendimento e che utilizza la lezione in aula come un momento per consolidare conoscenze già acquisite a casa. Essenzialmente consiste nell’inversione di ciò che avviene solitamente, ossia piuttosto che ascoltare la lezione e poi studiare al di fuori della scuola/università, lo studente viene incaricato dal docente di concentrarsi su un determinato argomento direttamente a casa grazie anche all’ausilio di video, audio e testi, svolgendo anche alcuni compiti con i colleghi; in questo modo giungerà in aula nei giorni successivi già preparato e qui riceverà da parte del docente un *feedback* e un aiuto specifici in base alle sue esigenze.

**GESCHICHTSBEWUSSTSEIN (COSCIENZA/CONSAPEVOLEZZA STORICA).** Concetto elaborato dalla scuola teoretica tedesca con il quale si indicano oggi tutta una serie di competenze (cognitive, emotive, coscienti e non) che lo studente deve sviluppare affinché una profonda comprensione del passato abbia senso rispetto alla società in cui egli vive. È quel principio che connette interpretazione del passato, comprensione del presente e prospettiva del futuro.

**HISTORICAL LITERACY (ALFABETIZZAZIONE STORICA).** L’acquisizione di una profonda comprensione degli eventi e dei processi storici attraverso l’impegno attivo con i testi storici (secondo P. Seixas e P. Mountford). Taluni lo intendono come sinonimo di *Historical Thinking* o *Historical Reasoning*.

**HISTORICAL THINKING (PENSARE STORICAMENTE).** Concetto fondamentale per identificare conoscenze e competenze essenziali che rendono possibile orientarsi nel mondo di oggi, connettendo il passato con il presente. Pensare storicamente non è un fatto naturale, ma qualcosa che va insegnato e, dunque, appreso. In un certo senso è contro-intuitivo perché richiede l’impiego di capacità che non sono utilizzate solitamente e anche lo sforzo di cambiare le strutture mentali di base utili alla comprensione del passato.

**INNER CIRCLE.** Strategia didattica che incrementa la capacità di ascolto, confronto e riflessione negli studenti e che può essere utilizzata in un contesto seminariale. Consiste nella disposizione degli studenti in due cerchi, uno più piccolo e uno più grande tutto intorno. Il cerchio interno per mezz’ora ha il compito di discutere un argomento mentre gli studenti esterni prendono nota, successivamente i due gruppi si scambiano i ruoli per un’altra mezz’ora; nella fase finale si discutono e si confrontano le diverse opinioni, che vengono commentate e integrate dal docente.

**LABORATORIO.** Strategia didattica che consiste nella realizzazione di una ricerca storica che gli studenti conducono partendo dall'analisi di più fonti (solitamente scritte), che il docente ha precedentemente selezionato, predisposto e adeguato in base al loro livello di preparazione. Il laboratorio può svolgersi in classe – dove l'insegnante presenta un dossier di fonti (anche secondarie) o può addirittura simulare la struttura di un archivio ("archivio simulato") – o anche al di fuori del contesto scolastico, per esempio in biblioteca o in archivio.

**METASTORIA.** Lo studio della scrittura della storia e del modo in cui gli storici producono la storia. È uno strumento valido quando cerca di rendere più consapevoli del modo in cui si produce la conoscenza storica, quando invita a una riflessione più accurata sulla creazione di un testo, distinguendo tra l'interpretazione come atto cognitivo e la rappresentazione come atto estetico in qualche modo insito e necessario alla scrittura; lo è molto meno, invece, quando dà vita a ragionamenti che si perdono nell'astrattezza finendo quasi per scollegarsi dalla realtà.

**MODULO.** Una duttile e autonoma sezione di un programma di studio. In storia la didattica modulare è caratterizzata dalla rinuncia alla canonica logica della lineare sequenza cronologica, da una forte connessione con i temi del presente e da una natura fortemente empirica, motivo per cui essa comporta un lavoro che viene condotto soprattutto su un dossier di fonti e materiali vari per il raggiungimento di specifici obiettivi.

**MOOC (MASSIVE ON-LINE OPEN COURSES).** Sono corsi interamente progettati e realizzati in rete grazie ai quali le università permettono anche ai non laureati di frequentare un intero corso rilasciando una certificazione soggetta al superamento di un esame.

**PHILLIPS 6/6.** Una strategia didattica che consiste nella divisione degli studenti in sei gruppi di lavoro al fine di discutere sull'argomento della lezione per sei minuti. Durante questo breve lasso di tempo ciascun studente è chiamato a intervenire esponendo le proprie idee per un minuto, mentre un collega scelto di comune accordo annota tutti i pareri per esporli successivamente a tutti gli altri studenti. Dopo avere ascoltato tutti gli altri capigruppo si ritorna a discutere dell'argomento con i precedenti compagni allo scopo di giungere a una conclusione unica da sottoporre all'attenzione di tutti. È una strategia molto stimolante che favorisce la creatività, la piena partecipazione di tutti gli studenti e un produttivo confronto.

**STORYBOARDS.** Strategia didattica che aiuta gli studenti a riflettere e a esplicitare il proprio punto di vista e che può essere particolarmente utile per il com-

mento di fonti e di tesi storiografiche all'interno di gruppi poco numerosi. Consiste nel fatto che gli studenti, divisi in piccoli gruppi, devono riflettere per dieci minuti su diversi aspetti/tesi di un determinato argomento lasciando le proprie osservazioni tramite l'utilizzo della lavagna, di post-it o anche con commenti digitali nel caso di un'esercitazione a distanza; finiti i primi dieci minuti si passa al commento dell'aspetto successivo in modo tale che a rotazione tutti gli studenti abbiano potuto esprimere la propria opinione e vedere quella altrui. Nella fase conclusiva viene discusso il contenuto di ogni singola annotazione e avviato un confronto sulle diverse posizioni emerse.

TRASPOSIZIONE/MEDIAZIONE DIDATTICA. L'operazione di adattamento dei saperi complessi di una disciplina scientifica in una forma adeguata a essere trasferita/insegnata a qualsiasi livello; ha nello studio della storiografia una delle sue migliori armi.

## *2. Recensioni di manuali e di altri testi universitari*

Le recensioni qui presentate sono una versione assai ridotta di quelle realizzate nel momento in cui sono stati analizzati gli oltre cinquanta manuali universitari di storia grazie ai quali è stato possibile costruire la dettagliata analisi del terzo capitolo. Considerando il tipo di lavoro proposto in quel contesto, sarebbe superfluo proporre le schede nella loro interezza, perché gran parte delle informazioni non incluse qui sono confluite all'interno dell'analisi di cui si è detto. Ciononostante, per dare un'idea ancora più chiara del lavoro svolto in proposito si tenga presente che all'interno di ciascuna recensione erano raccolte informazioni che facevano specificatamente riferimento alle seguenti categorie:

- Periodizzazione
- Struttura generale
- Contenuti (capitolo per capitolo, parte per parte, etc.)
- Apparato iconografico e di supporto
- Eventuali riferimenti alle fonti
- Influenza di autori, tesi storiografiche, riferimenti al dibattito storiografico
- Linguaggio
- Note e aspetti particolari

La riflessione condotta su ciascuno di questi punti ha portato alla produzione di singole recensioni. In merito, mostrare uno dei punti fondamentali della

ricerca può essere un modo per far comprendere ulteriormente com'è maturata la riflessione d'insieme sulla manualistica universitaria italiana e spagnola. In aggiunta, queste recensioni costituiscono anche un modo per offrire al lettore informazioni dettagliate riguardanti l'impostazione, i punti di forza, le lacune e le particolarità di ogni singolo testo, cosa che solo in parte, per evidenti motivi di spazio, è stato possibile fare nel capitolo terzo. La data presentata nelle indicazioni bibliografiche è quella dell'edizione di riferimento recensita, eventualmente non dovesse trattarsi della prima edizione la data di quest'ultima è indicata subito dopo tra parentesi quadre.

### 2.1. Italia

Elenco delle recensioni

1. *Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998.
2. *Storia Moderna*, Roma, Donzelli, 1998.
3. *Storia Contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998.
4. M. Bettalli - A.L. D'Agata - A. Magnetto, *Storia greca*, Roma, Carocci, 2006.
5. R. Bordone - G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009.
6. A. Canavero, *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019.
7. C. Capra, *Storia moderna (1492-1848)*, III ed., Milano, Mondadori, 2016 [2004].
8. M. Cattaneo - C. Canonici - A. Vittoria, *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II edizione, voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012 [2009].
9. R. Comba, *Storia medievale*, Milano, Cortina, 2012.
10. P. Corrao - P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005 [2002].
11. M. Corsaro - L. Gallo, *Storia greca*, Firenze, Le Monnier Università, 2009.
12. P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, II ed., Bologna, Il Mulino, 2003 [1994].
13. T. Detti - G. Gozzini, *Storia contemporanea*, voll. I-II, Milano-Torino, Pearson, 2017, (II ed. 2021).
14. E. Gabba - D. Mantovani - E. Lo Cascio - D. Foraboschi - L. Troiani, *Introduzione alla Storia di Roma*, Milano, Edizioni di Lettere, Economia, Diritto (LED), 1999.
15. P. Grillo, *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson, 2019.
16. S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

17. A. Mastrocinque (a cura di), *A. Momigliano, Manuale di storia romana*, II. ed., Torino, UTET, 2016 [2011].
18. M. Montanari, *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
19. D. Musti, *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, ed. XIV, Roma, Laterza, 2006 [1989].
20. M. Pani - E. Todisco, *Storia Romana. Dalle origini alla tarda antichità*, Roma, Carocci, 2018 [2014].
21. G. Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, III ed., Milano-Torino, Pearson, 2018, (IV ed. 2023) [2000].
22. G.P. Romagnani, *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2019.
23. G. Sabbatucci - V. Vidotto, *Il mondo contemporaneo dal 1848 ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008 [2004].
24. G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005.
25. M. Verga (a cura di), *G. Spini, Manuale di storia moderna*, Novara, UTET, 2016.
26. G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000.

1. *Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998

Periodo di riferimento: III sec. d. C. - 1453

È introdotto da una *lectio magistralis* di Giuseppe Sergi che è poi diventata un piccolo classico (*L'idea di medioevo*) di fondamentale importanza per chiarire alcuni aspetti essenziali del Medioevo e abbattere tanti falsi miti e stereotipi. Tale intento è in realtà rintracciabile in tutto il volume che incentiva un apprendimento di tipo critico grazie alla strutturazione in 23 lezioni che pongono gli eventi e i processi storici come “problemi”, definizione che viene utilizzata all'inizio di ogni capitolo iniziale. Si caratterizza per una presenza fortissima delle fonti, tra passi e citazioni siamo all'incirca su una cinquantina, ben più di quelle presenti nel manuale di storia moderna della stessa collana.

Contenutisticamente è abbastanza equilibrato anche nella partizione interna tra alto e basso Medioevo (40%-60%) ed è fortemente attento alle strutture economiche, con ben 4 capitoli (8, 9, 12, 20), ma anche a quelle culturali (15, 23), religiose (18) e alla storia dell'arte, cui è dedicato un percorso dal romanico al gotico nel capitolo 19. Notevole è l'attenzione riservata alla storia del Mezzogiorno con forte coinvolgimento anche della Sicilia e della Sardegna; allo stesso modo, argomenti ben trattati sono le crociate, l'eresia, gli ordini mendicanti, e i concetti

di signoria e feudalesimo. Il manuale è senza dubbio eurocentrico dal momento che l'Oriente e l'Europa centro-orientale compaiono molto limitatamente in riferimento a Mongoli, Mamelucchi, Ottomani e a Tamerlano, ma è apprezzabile l'intento di dire qualcosa sui regni balcanici, spesso molto trascurati. Da notare la periodizzazione che esclude la scoperta dell'America per fermarsi alla conquista di Costantinopoli e alla Pace di Lodi, non occupandosi del Rinascimento riservato invece al volume di storia moderna.

Come anche gli altri manuali Donzelli, l'aspetto evenemenziale dovrebbe essere integrato perché alcuni argomenti sono frammentati e sviluppati tra più capitoli, mentre altri sono del tutto assenti o molto scarni, come gli Ottoni e gli ordini religioso-cavallereschi. Infine, una menzione speciale per il capitolo 15 di Oldoni sulla cultura, di eccezionale valore, perché seppure un po' prolisso, offre un quadro ampio, preciso, variegato e ricco di fonti che si occupa di cultura e mentalità spaziando da quella dotta a quella popolare, fino a quella orale, indagandone le influenze e andando a toccare temi e argomenti propri dell'immaginario medievale.

Ottima la presenza di 16 cartine che però sarebbe stato più opportuno non collocare tutte insieme alla fine del volume. Bene anche la cronologia dettagliata e specifica per macro-argomenti evenemenziali che ripercorrono tutto il Medioevo e la presenza di specchietti bibliografici che infine indicano ben 692 opere. Uno strumento molto utile è anche il dizionario contenente 55 termini molto importanti per i concetti che esprimono e pertanto accompagnati da una contestualizzazione e da una breve trattazione in senso diacronico che ne mostra anche la possibile evoluzione e/o il cambiamento di senso. Ovviamente la presenza di molti autori produce una certa disomogeneità di stili, e in merito, considerando anche le carenze rilevate dal punto di vista della storia generale, è forse preferibile utilizzarlo non come manuale principale ma come testo di cui si possono proporre alcune lezioni.

## 2. *Storia Moderna*, Roma, Donzelli, 1998

Periodo di riferimento: 1492-1815

È un manuale tradizionale per molti aspetti, ma che per quel tempo presentava alcuni elementi di novità poi recepiti e integrati dai manuali successivi. Si tratta sicuramente di un lavoro analitico con riferimenti cospicui al dibattito storiografico, ma con poche fonti. È un lavoro denso di contenuti con molte citazioni e rimandi ad autori di diverse discipline. È bene subito sottolineare che è impostato come una serie di lezioni universitarie su specifici temi, ognuna di esse

ha una sezione iniziale in cui si specifica il *problema* e una con le *conclusioni*. Le domande che spesso corredano il testo sono la riprova del suo carattere di sintesi interpretativa.

Rispetto a quello di storia contemporanea della stessa collana spicca la riduzione ulteriore dell'aspetto evenemenziale a favore, da un lato, delle strutture economiche e sociali (ben sette capitoli), alle quali si aggiungono anche quelle culturali, storico-artistiche e di storia militare; dall'altro, sono incentivati il dibattito storiografico e una certa riflessione sul significato di concetti fondamentali per la storia moderna. Anche in questo testo sono presenti "vuoti evenemenziali" con argomenti poco o per nulla trattati, come per esempio le Guerre d'Italia, Carlo V, Elisabetta I, le repubbliche sorelle. L'eurocentrismo è molto marcato dal momento che solo il capitolo 17 si occupa in qualche modo anche del resto del mondo, ma per cenni e solo in relazione al dominio coloniale europeo. Mancano le aree periferiche del continente e soprattutto l'Impero Ottomano, mentre un'adeguata considerazione è riservata alla Russia.

Rispetto al manuale di storia contemporanea non vi è particolare interesse verso la storia di genere, resta quello per la famiglia e la demografia. I primi cinque capitoli (dedicati rispettivamente all'idea di moderno, alla scoperta dell'America, alla Riforma protestante, alla nascita dello Stato moderno e al Rinascimento) meritano una menzione perché oltre a non separare la modernità dai suoi retaggi medievali, danno una visione abbastanza completa degli argomenti centrali per lo studio della modernità.

Bene anche la presenza di 16 cartine che però sarebbe stato più opportuno non collocare insieme e solo alla fine del volume. Ottima anche la cronologia molto dettagliata e specifica sui più importanti Paesi dell'Europa moderna, gli antichi stati italiani, la Russia, l'Impero ottomano e anche su conflitti europei, chiese, confessioni, e, infine, scoperte della scienza e invenzioni tecnologiche. Apprezzabile, per quanto da aggiornare, anche la presenza degli specchietti bibliografici che infine indicano 702 volumi facendo riferimento a un gran numero di classici della storiografia italiana e internazionale. Anche qui lodevole il dizionario contenente 55 termini molto importanti per i concetti che esprimono e pertanto accompagnati da una contestualizzazione e da una breve trattazione in senso diacronico. Infine, davvero notevole anche il lavoro di omogeneizzazione stilistica e linguistica compiuto su tutto il volume che rende non troppo nette le differenze tra gli autori.

3. *Storia contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998

Periodo di riferimento: 1815-1991

Si tratta sicuramente di un manuale analitico con riferimenti cospicui al dibattito storiografico, ma non alle fonti. Si presenta come un testo denso di contenuti con molte citazioni e rimandi ad autori di diverse discipline. Come i manuali della stessa collana, è impostato come una serie di lezioni universitarie su specifici temi, ognuna di esse ha una sezione iniziale in cui si specifica il *problema* e una con le *conclusioni*. Le domande che spesso corredano il testo sono la riprova anche del suo carattere di sintesi interpretativa, ben equilibrato nella partizione tra 1800 e 1900 (45%-55%).

Non è un manuale evenemenziale, ma fortemente incentrato sulle strutture, in particolare sociali ed economiche, e il cui intento è la ricostruzione di quadri complessivi, processi e macrocontesti, in tal senso è netta l'impressione che per studiarlo al meglio vi sia bisogno di una solida conoscenza di base; lo spiega bene il fatto che non scende mai nei dettagli su fatti e vicende. Vi sono, dunque, dei "vuoti evenemenziali" tanto che per esempio vi sono solo cenni a temi come la costruzione del consenso da parte di nazismo e fascismo, e non vi è spazio per la Società delle Nazioni, l'ONU, l'assassinio di Kennedy o di Martin Luther King, e mancano del tutto o quasi le vicende del Vicino Oriente e il conflitto arabo-palestinese.

È un manuale eurocentrico, in realtà concentrato su Italia, Francia, Germania, G.B., Russia e USA; l'Asia compare raramente e molto spesso solo in relazione all'Europa, del tutto assente il Sud-America ma anche stati come i Paesi Bassi, la Spagna, i Paesi scandinavi, mentre vi sono solo pochi cenni all'Impero Ottomano e all'Africa. Al di là alle strutture, una certa attenzione è data soprattutto alla storia delle donne, non solo con uno specifico capitolo dedicato, ma anche attraverso riferimenti in molti altri capitoli. In generale, apprezzabilissimi i cinque capitoli finali che, al di là della storia di genere si concentrano su questioni/politiche sociali, religione, progresso e avanzamento tecnico con riferimento all'ambiente, al concetto di contemporaneo.

Non sono presenti cartine e l'apparato iconografico è praticamente inesistente con sole 3 tabelle e 2 grafici. La centralità data all'Occidente è confermata dal fatto che Italia, Francia, Germania, G.B. e in più gli USA sono oggetto di una cronologia abbastanza dettagliata e specifica sui principali eventi dell'età contemporanea fino al 1992; a questa si aggiunge anche una cronologia su democratizzazione politica, movimento operaio e sindacale, imperialismo e decolonizzazione. Ottima, per quanto da aggiornare, la presenza di specchietti bibliografici che

infine indicano 592 volumi, facendo riferimenti a molti classici della storiografia italiana e internazionale. Lodevole anche il dizionario contenente 44 termini molto importanti per i concetti che esprimono. Notevole il lavoro di omogeneizzazione stilistica e linguistica compiuto su tutto il volume che, a parte i primi due capitoli e quello di Remo Bodei, rende le differenze di stile tra gli autori meno nette.

4. M. Bettalli - A.L. D'Agata - A. Magnetto, *Storia Greca*, Roma, Carocci, 2006  
Periodo di riferimento: 2200 a.C. - 146 a.C. (distruzione di Corinto). [Nucleo principale: VII sec. - II sec. a.C.]

È un manuale agile di 253 pagine effettive alle quali si aggiungono le 53 di riferimenti bibliografici e fonti. L'impostazione è analitica, sia in riferimento alle fonti e ai dati disponibili, sia in merito alle diverse posizioni storiografiche e alle questioni rimaste insolute. Ciò è subito molto chiaro fin dall'introduzione che pone problemi di periodizzazione e chiarisce alcuni punti fermi della narrazione come, per esempio, la volontà di non privilegiare l'età classica a scapito delle altre e di non dare adito all'esistenza di nessun miracolo greco, ma di presentare invece il contatto e lo scambio con le altre civiltà orientali come il reale tratto distintivo di questa civiltà.

Il volume, pur privilegiando l'aspetto evenemenziale, non si concentra particolarmente sugli eventi militari e soprattutto non enfatizza in alcun modo i profili biografici delle più importanti figure della storia greca. Inoltre, non trascura le strutture sociali, economiche, culturali e religiose che occupano all'incirca il 20% del volume (come precisato dagli stessi autori) restituendo un quadro ben tratteggiato del mondo greco ed ellenistico, che oltre a non dimenticarsi di porre l'attenzione anche sulla condizione delle donne, ha il chiaro intento di sfatare miti e false concezioni che ancora stentano a scomparire. In tal senso, per esempio, insiste molto sulla poca appropriatezza del termine "colonizzazione", rifiuta l'interpretazione delle guerre persiane come scontro tra civiltà e si oppone alla descrizione deterministica e finalistica del cammino della *polis* secondo cui essa avrebbe attraversato diverse tappe (monarchia, aristocrazia, tirannide e democrazia) che l'avrebbero poi condotta alla meta finale rappresentata dalla democrazia.

In merito ai contenuti, la storia della Macedonia (fino a Filippo II) e di Tessaglia, Epiro e Creta occupano uno spazio esiguo, mentre alla Sicilia e alla Magna Grecia sono dedicati tre capitoli molto veloci, quasi impressionistici di cui il primo è il 18, dopo ben 196 pagine. Didatticamente rilevante l'intento di presentare una trattazione molto attenta alle diverse tipologie di fonti, let-

terarie, epigrafiche e archeologiche che non solo sono incluse in una decina di circostanze, ma sono costantemente chiamate in causa anche alla fine di ogni capitolo (tranne da 1-5), dove, oltre a una brevissima sintesi per punti degli argomenti trattati, si trovano i riferimenti alle fonti utilizzate (anche quando non espressamente citate), e una bibliografia ragionata molto ricca, accurata, aggiornata sui singoli temi trattati.

Non si notano particolari differenze di scrittura tra i tre autori se non il ricorso da parte di Bettalli – al quale è affidato il nucleo centrale della storia greca – a un discorso che tende spesso a dividere per punti le questioni, individuando così alcuni riferimenti essenziali, e si serve di un linguaggio molto chiaro e semplice, non privo di qualche enfattizzazione e qualche ammiccamento a termini inglesi in voga al fine di coinvolgere e stimolare il lettore con un'operazione che sostanzialmente si rivela riuscita perché la lettura è piacevole e scorrevole. Buono l'apparato di supporto con qualche immagine e tabella sulla periodizzazione e le diverse dinastie, e un buon numero di cartine. In conclusione, un manuale molto agile che può costituire un punto di riferimento per uno studente alle prime armi, ma che va integrato durante un corso perché in più di un'occasione la trattazione può risultare superficiale o troppo veloce.

5. R. Bordone - G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009

Periodo di riferimento: V sec. d.C. - 1492

Si tratta di un manuale particolare perché incentrato sulle strutture piuttosto che sull'aspetto evenemenziale e anche perché connotato da un chiaro intento didattico volto a sottolineare la differenza esistente tra la realtà storica e la vulgata comune sul Medioevo, che tenta di correggere mettendo in evidenza stereotipi e false credenze su argomenti spesso mistificati (il feudalesimo, i servi della gleba, lo *ius prime noctis*, etc.) decostruendo anche miti ed ex-fatti (come quello di Arduino d'Ivrea). È suddiviso equilibratamente in tre parti: una per l'Alto Medioevo (120 pp.), una per il Basso (145) e una per le strutture con riferimento a società, religione ed economia (125).

È un manuale discorsivo, non particolarmente analitico, ma non evenemenziale – d'altronde sono gli stessi autori che invitano a non confondere la storia evenemenziale con la storia politica dal momento che quest'ultima è da intendersi come storia delle forme di convivenza fra gli uomini, dei contrasti/confronti tra le forze in campo, delle strutture di governo (cap. 17). Ciò vuol dire che l'opera, se utilizzata come strumento per una maggiore penetrazione nella realtà medievale da un punto di vista di studio delle istituzioni politiche e delle strutture

di potere, è davvero eccellente perché riesce a fornire dei quadri di insieme che restituiscono un'idea chiara e precisa dei meccanismi di formazione degli Stati nazionali nonché degli apparati di governo. Al contrario, se usato come manuale di storia generale allora c'è bisogno di una necessaria integrazione dal momento che in questo senso non è esaustivo quanto un comune manuale. Lo fa intendere bene il capitolo 4, dove si passa velocemente dalla nascita della teocrazia papale alla fine della Guerra dei Cent'anni, e ciò rende molto bene la scarsa profondità evenemenziale del volume. Lo conferma anche la guerra greco-gotica solo accennata, così come la nascita e diffusione dell'Islam, mentre gli Ottoni sono soltanto nominati e il testo è abbastanza conciso anche sulle lotte tra i comuni e Federico I/Federico II. La scelta di procedere per grandi quadri e di assegnare alcuni argomenti alla sezione finale sulle strutture fa sì anche che vi siano deroghe alla canonica sequenza cronologica, cosa che ne complica maggiormente la fruizione. Sono encomiabili la chiarezza e la precisione della ricostruzione su alcuni argomenti nodali come il vincolo vassallatico-beneficiario, l'incastellamento e la frammentazione dei poteri, mentre nell'ultima parte, anche se il discorso sulla società medievale è breve, ha il merito di restituire un'idea delle istituzioni medievali e della mentalità del tempo, nonché dell'alimentazione. La sezione sulla religione è sviluppata solo per cenni, mentre è molto più articolata e fatta davvero bene quella sull'economia, in particolare il sistema curtense è spiegato in modo magistrale.

L'impostazione è eurocentrica e procede con un'attenzione via via decrescente dall'Italia all'Europa mediterranea e franca, fino al resto del continente e alla vicina Asia; ha il merito di non trascurare l'area iberica, scandinava, ma anche Svizzera, Scozia, le signorie italiane minori e la Sardegna. I riferimenti alle fonti sono pochi, vi è giusto qualche passo all'interno del testo, mentre è molto scarso l'apparato iconografico che può contare solo su 4 immagini e 6 cartine. Non sono presenti approfondimenti mentre la bibliografia è in grado di fornire un primo orientamento di base con 280 volumi (una novantina per ciascuna parte). È caratterizzato da grande semplicità e chiarezza espositiva, oltre che da un uso ingente di termini tratti direttamente dalle fonti e dei quali si precisa l'etimologia con molta cura.

6. A. Canavero, *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson, 2019

Periodo di riferimento: 1815-2018

Un manuale molto sintetico con un taglio evenemenziale (politica, diplomazia e istituzioni politiche) molto marcato e un'impostazione tradizionale in

cui trovano poco spazio economia, società e soprattutto cultura e prospettiva di genere. Essenzialmente eurocentrico (Gran Bretagna, Germania, Italia, Francia, Austria, Russia) con quattro capitoli e diversi paragrafi sull'Italia curati molto bene. I riferimenti alle interconnessioni globali non mancano ma l'attenzione verso i Paesi non europei, ma anche per l'area scandinava, si sviluppa per cenni come per la Cina e soprattutto il Giappone.

Una certa attenzione viene dedicata alla religione cattolica e in particolare al processo di trasformazione della Chiesa, con riferimenti ad alcuni papi. Grande attenzione alla questione medio-orientale soprattutto su Israele, oltre che alla Società delle Nazioni, al processo di costruzione dell'UE, all'ONU, e all'Europa sovietica. È molto più calibrato sul Novecento che occupa il 61% del volume, mentre si attesta al 30% l'Ottocento e al 9% gli anni Duemila. L'impostazione tradizionale del manuale si evince chiaramente anche dal grande spazio dedicato alle Guerre mondiali che nel complesso occupano ben cinque capitoli (22% del manuale). Il volume si conclude con un quadro che va dall'attentato dell'11 settembre 2001 fino al 2018. Il linguaggio si caratterizza per una forte chiarezza.

Le caratteristiche fin qui enunciate rispecchiano esattamente ciò che viene detto nella prefazione dove l'autore afferma di non aver voluto inserire dibattiti storiografici, questioni sulla periodizzazione e approfondimenti per non gravare su uno studente che deve prima acquisire un sapere di base per poi approfondire, così da non rischiare di costruire sul vuoto. Eccellente il proposito, pienamente rispettato, di dare ampio spazio alla geografia con un adeguato e ricco supporto cartografico di ben 47 carte con cui l'autore, non a torto, intende rispondere anche alla sempre minore attenzione dedicata alla geografia nelle scuole. Si segnala infine una conclusione che critica fortemente i postmodernisti e la loro illusione della fine della storia.

7. C. Capra, *Storia moderna. 1492-1848*, III ed., Milano, Mondadori, 2016  
 Periodo di riferimento: 1492 -1848

Si tratta del manuale di storia moderna più utilizzato. Si divide in due parti: la prima, più analitica, presenta riferimenti a monografie e a qualche fonte, ed è dedicata all'analisi di fenomeni economici, culturali, istituzionali, sociali di lunga durata fondamentali e propedeutici ad una migliore comprensione della seconda parte. Quest'ultima è caratterizzata da una ricostruzione più evenemenziale che, tuttavia, non rinuncia alle citazioni e ai riferimenti alla situazione attuale del dibattito storiografico. Dibattito, insieme ad altri temi, affrontati accuratamente anche attraverso gli approfondimenti. La ricostruzione pur essendo centrata sul

trattico economia - riforme - istituzioni non dimentica la storia sociale, culturale e un certo interesse per la demografia storica.

È evidente un'impostazione eurocentrica. In particolare, Francia e Inghilterra ne sono il vero centro, mentre la Spagna scompare dopo il Cinquecento e all'Italia vengono dedicati in tutto quattro capitoli, uno per ogni secolo, e neanche troppo esaurienti; la Russia riceve una certa attenzione, non così l'Impero ottomano. Al resto del mondo sono dedicati praticamente tre capitoli, il primo (il quindicesimo) dopo ben duecento pagine presenta una trattazione molto veloce sull'Oriente, condensando in pochissime righe secoli di storia, cosa che avviene nuovamente nel penultimo capitolo a proposito del '700-'800. A parte la conquista, c'è poco sull'America, se non per la guerra d'indipendenza, la cui trattazione è scarna, e lo stesso si può dire degli aspetti sociali ed economici riguardanti il contesto americano riportati in modo impressionistico. È ben ricostruita la Rivoluzione francese, anche se lascia qualche dubbio la sua divisione in due capitoli in coincidenza della caduta della monarchia, forse maggiore spazio ed enfasi dovevano essere riposte sulla rilevanza della costituzione del 1793. Interessante, anche storiograficamente, lo sforzo di ridimensionare il peso catastrofico della crisi generale del Seicento, sostenendo la tesi di una redistribuzione delle risorse dal Mediterraneo all'Atlantico ed evidenziando anche alcuni elementi positivi relativi all'Italia. Per concludere, un'osservazione sulla periodizzazione; non è chiara la ragione per cui il manuale, abbastanza stancamente, vada oltre il Congresso di Vienna per giungere fino ai moti del 1848 che tuttavia non vengono trattati. Va aggiunto, che sono del tutto assenti la storia delle donne e la prospettiva di genere.

Molto strutturato e ben fatto l'apparato iconografico e di supporto, con ben 48 carte e 20 tra grafici e tabelle che confermano l'interesse per l'economia e la demografia. Molto aggiornata la bibliografia con 5/6 volumi proposti alla fine di ogni capitolo, alla quale si accompagna un'ulteriore bibliografia ragionata finale sui fenomeni di insieme riguardanti l'età moderna e su alcuni strumenti di orientamento. Il linguaggio è chiaro e semplice, anche se i tanti riferimenti esterni potrebbero stancare il lettore.

8. M. Cattaneo - C. Canonici - A. Vittoria, *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II ed., Voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012

Periodo di riferimento: 1° tomo: (dal capitolo 8 in poi) 1500-1650; 2° tomo: 1650-1815 (fino al capitolo 9)

Si tratta sicuramente di un caso particolare per diversi motivi e non soltanto perché si tratta di un testo originariamente dedicato alla scuola, e poi utiliz-

zato anche nell'ambito universitario. È un lavoro che per il grado di dettaglio, la quantità e qualità degli strumenti di approfondimento e di supporto offerti probabilmente mal si concilia con la scuola. È discorsivo ed essenziale, prevalentemente evenemenziale, ma caratterizzato da poche date e da una volontà di non scendere nel dettaglio delle guerre e dei conflitti dei quali praticamente mai si interessa militarmente. Non dimentica le strutture alle quali concede uno spazio notevole sotto forma di capitoli a parte. È quindi molto attento all'impatto e al ruolo dell'arte in politica e società, così come al ruolo delle donne, di fatto è il primo lavoro in cui trova spazio la storia di genere, degli emarginati e di alcune minoranze (per esempio nel capitolo 16). Allo stesso modo si occupa di costume e società, mostrando attenzione anche per la sfera materiale ed emozionale oltre che per la demografia, l'economia e la cultura. Non è un manuale analitico nella scrittura, ma su alcuni argomenti riflette con attenzione sul dibattito storiografico (crisi del Seicento, rivoluzione demografica, Rivoluzione francese, Repubblica napoletana) e integra nel testo citazioni di storici e altri autori del passato.

È didatticamente molto accorto perché si preoccupa di far comprendere che mai i fenomeni possono essere riconducibili a una sola causa, e anche perché presenta un apparato di approfondimento ricco e composito che si avvale anche di un uso didatticamente accurato di ben 301 immagini. Ogni capitolo presenta quattro fonti e passi di storici per un totale di 72 brani che aiutano a problematizzare le questioni emerse nel testo; accanto a una bibliografia ricca e aggiornata di oltre 250 volumi, divisa per capitoli e argomenti, sono offerti anche una filmografia e una sitografia; da notare che per alcune voci, come Luigi XIV, Versailles, l'assolutismo illuminato e Napoleone, viene considerato positivamente anche l'uso di Wikipedia.

Contenutisticamente è fortemente eurocentrico, lo spazio riservato al Nord e all'Est-Europa è quasi nullo, così come quello per i Turchi e il resto del mondo che compare sostanzialmente soltanto in relazione alla colonizzazione (o alla Rivoluzione americana). Molto attento a Riforma e Controriforma, anche da un punto di vista teologico e dottrinale, mentre lo è poco nei confronti dell'Italia, a parte che nel caso della Repubblica napoletana. Argomenti trattati molto bene sono la Rivoluzione americana e soprattutto quella francese, entrambe oggetto di un'approfondita analisi che evidenzia le trasformazioni ideologiche, culturali, sociali, artistiche che esse hanno generato finanche a livello di costumi e moda. C'è grande accuratezza anche da un punto di vista cartografico con ben 64 cartine. Si caratterizza, inoltre, per un linguaggio chiaro, ma non semplice e forse non del tutto adatto alla scuola.

9. R. Comba, *Storia Medievale*, Milano, Cortina Editore, 2012

Periodo di riferimento: I secolo d.C. - 1453/1492

Un buon manuale, con un linguaggio molto chiaro e accessibile, che dà grande attenzione alle strutture sociali, economiche e anche alla cultura e alla mentalità dell'uomo medievale. Indugia sull'agricoltura e il commercio, oltre che sul rapporto tra città e campagna e sulle loro diversità. Questo forte interesse socioeconomico e culturale è testimoniato dalla presenza di ben 10 capitoli su 25 con questo taglio, oltre che dal fatto che essi fanno da introduzione alle parti sulla tardo-antichità, il pieno e il basso Medioevo. Da un punto di vista contenutistico è aggiornato, ma non è dotato di fonti – tranne che nel caso di qualche cenno ad alcuni cronisti – e non presenta riferimenti al dibattito storiografico. Nel complesso, risulta anche molto equilibrato nella suddivisione tra l'alto e basso Medioevo.

Trascura l'area russa e scandinava, oltre che le vicende islamiche e orientali, inoltre non si occupa dell'Inghilterra prima della conquista normanna e dell'Impero bizantino dopo l'XI secolo. Manca di fatto la figura di San Luigi di Francia. La trattazione politica dal pieno Medioevo si sviluppa nel senso di un rafforzamento delle monarchie nazionali.

Presenta uno stile di scrittura molto narrativo e poco analitico che si caratterizza per una certa ripetitività – anche tra capitoli –, una ricorrenza all'espedito retorico e didattico di porsi domande, e una tendenza alla schematicità che vuole i fenomeni, le cause, i provvedimenti, gli effetti, presentati secondo uno schema fisso del tipo “a. - b. - c”. oppure “1. - 2. - 3. - 4.”, che alla lunga rischia di stancare e non sappiamo fino a che punto possa favorire la memorizzazione. Per concludere, presenta un apparato iconografico adeguato, abbastanza corposo, ma ha due lacune importanti, ossia l'assenza di una bibliografia e di una qualche forma di approfondimento.

10. P. Corrao - P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005

Il libro, come dichiarato dagli autori, nasce dalla didattica ed è stato pensato per essa come un agile manuale introduttivo allo studio della storia. Si tratta di un volumetto di 137 pagine che cerca di fornire alcuni concetti fondamentali per l'inquadramento e la comprensione di che cosa sia la scienza storica. Comincia col tracciare un brevissimo profilo di storia degli studi a partire dal positivismo; allo stesso tempo, vengono messe in luce alcune criticità come quella dell'uso pubblico della storia, della soggettività, del rischio delle periodizzazioni e dell'ambiguità del suo linguaggio. Dopo aver riconosciuto il valore dell'esperien-

za delle *Annales*, ma anche il suo superamento, ci si concentra sul metodo storico con accenni alla critica decostruzionista, e quindi al rapporto con le fonti, rappresentato come il punto nodale del lavoro dello storico di cui vengono passate in rassegna le difficoltà principali.

La ricostruzione ha inizio col Medioevo, del quale si traccia un quadro generale che ha il pregio di fornire le linee fondamentali e i processi chiave di quest'epoca storica, per di più chiarendo anche alcuni concetti, spesso equivocati, come quello di feudalesimo, e smontando miti storiografici come quelli legati alla "democrazia" del comune. Il quadro diviene decisamente più impressionistico e meno dettagliato per le successive due sezioni; per quella moderna, dopo aver posto l'attenzione sul concetto di modernità e sulla sua periodizzazione, si insiste molto sulle trasformazioni di tipo economico (con annesse ricadute sociali) relative al mercato, al lavoro, ai capitali, senza alcuna pretesa di coprire tutto il quadro dell'età moderna o di trattare di qualche argomento in particolare. Allo stesso modo, anche per l'età contemporanea la trattazione si concentra molto sull'economia.

11. M. Corsaro - L. Gallo, *Storia Greca*, Milano, Le Monnier, 2009

Periodo di riferimento: 1900 a.C. - I secolo a.C. (romanizzazione) [Nucleo principale: VII sec. - II sec. a.C.]

Un manuale essenzialmente centrato sull'aspetto evenemenziale con una forte attenzione alla storia delle istituzioni politiche e agli eventi militari (come testimoniano anche gli schemi delle battaglie di Maratona, Salamina, Platea e Leuttra), ma che si caratterizza anche per un accentuato intento di dare peso e rendere cosciente il discente dell'importanza della geografia come spiegano perfettamente le ben 57 carte storiche presenti – numero insuperato da qualsiasi altro manuale. L'approccio pure essendo fortemente discorsivo non disdegna di problematizzare alcuni passaggi, dando conto anche delle diverse posizioni storiografiche e delle difficoltà legate alla ricostruzione storica in ragione della carenza o assenza di fonti. In tal senso, sono numerosi i riferimenti alle testimonianze archeologiche, mentre, nonostante vi sia solo un riferimento a una fonte (epigrafica) resta costante il problema della loro interpretazione nonché l'esplicito rimando ad Erodoto, Tucidide, Senofonte e altri.

Da un punto di vista contenutistico, il volume si divide in cinque parti ed ha inizio con Minoici e Micenei per terminare con la fine del mondo greco tra il II-I secolo a.C., il cui ultimo atto è rappresentato dalla conquista romana dell'Egitto dopo la sconfitta di Azio. La trama politica è l'elemento fondante della narra-

zione, e, a parte rarissimi cenni all'inizio, società, economia, religione e cultura trovano raramente spazio; si collega a questo il fatto che alcune figure costituiscono dei punti di riferimento dai quali la narrazione non intende prescindere. In particolare, ciò è valido per Pericle e Alessandro Magno, e poi anche per Licurgo, Policrate, Solone, Clistene, Temistocle, Dionisio di Siracusa, Epaminonda, Pelopida, Timoleonte, Filippo II, Antioco III, Agatocle, Pirro, Ierone II. Lodevole la trattazione su Alessandro perché impostata in modo problematico su alcuni punti controversi e leggendari, e anche perché ne evidenzia la deriva autocratica. Alcune aree come l'Epiro e Creta, e prima di Filippo II anche la Macedonia, sono marginali così come lo sono la Magna Grecia e la Sicilia, che tuttavia grazie a Siracusa trova un po' di spazio in più (posto alla fine di ogni capitolo).

L'apparato iconografico e di supporto si compone di 15 immagini, 30 piccoli approfondimenti su specifici temi e 12 specchietti cronologici sulle dinastie e le successioni di sovrani. La bibliografia finale è ricca e aggiornata così come la sitografia, che include alcune "voci in vetrina" tratte da Wikipedia. In conclusione, un manuale, breve, ma ben fatto e ricco di contenuti, con un linguaggio chiaro e intuitivo da integrare con fonti e testi che vadano nel senso di un approfondimento sulla società, sui costumi e sulla cultura greca.

12. P. Delogu, *Introduzione allo studio della Storia Medievale*, Bologna, Il Mulino, 1994/2003

Periodo di riferimento: IV-XIV

Anche se non intende presentare una lezione di metodo storico – poiché ritiene che il metodo possa essere appreso solo col lavoro sul campo e tramite la guida di un maestro – fornisce comunque indicazioni su tecniche e conoscenze basilari utili per svilupparlo o quanto meno per giungere a un primo consapevole approccio verso lo studio della storia medievale. Si articola in tre parti, nella prima si affronta il concetto e anche il problema Medioevo con una storia della storiografia che presenta numerose correnti e classici, fermandosi di fatto alla svolta delle *Annales*. Si passa poi a una definizione del Medioevo in cui vengono affrontati problemi relativi alla periodizzazione e tratteggiati i caratteri originali di quest'epoca tra i quali vi sono l'incontro-scontro latino-germanico, la fede, la sperimentazione politica e del potere, l'origine e la formazione delle nazioni e del concetto di Europa.

La seconda parte è dedicata alle fonti, divise essenzialmente in scritte e materiali e delle quali si descrivono brevemente le principali tipologie (narrativa, documentaria, legislativa, giudiziaria/fiscale, epistolare, agiografica, liturgica,

letteraria; mentre per quelle materiali vi sono quella archeologica, numismatica, sfragistica, epigrafica, artistica). Il passo successivo è una storia della produzione storiografica medievale di ben 62 pagine che ha il merito di dimostrare l'infondatezza della tesi secondo cui il Medioevo non si sarebbe interessato al passato. Successivamente lo studente viene messo a contatto con scienze come la numismatica, la diplomatica, la cronologia e la paleografia oltre che con importanti istituzioni come la cancelleria e il notariato di cui si propone una breve storia.

La terza ed ultima parte si configura come una sezione di orientamento che ha il pregio di offrire strumenti utili per fare ricerca e che si compone di repertori bibliografici e collezioni di fonti, dizionari ed enciclopedie, e rende noti anche quali sono i principali centri di studio, i periodici, gli atlanti italiani e stranieri di riferimento. È un manuale ancora utilizzabile, ma che meritava di essere riproposto aggiornandolo e integrandolo, cosa che è stata fatta nel 2003 quando ne è stata proposta una nuova edizione che pur lasciando invariata la struttura di riferimento ha visto uno snellimento che lo ha portato a 228 pagine.

13. T. Detti - G. Gozzini, *Storia contemporanea*, vol. I-II, Milano-Torino, Pearson, 2017

Periodo di riferimento: 1° tomo: 1770-1915; 2° tomo: 1915-2015

Un manuale che si caratterizza per la sua visione dichiaratamente non eurocentrica con inserimento della storia dell'Occidente in una dimensione globale, nonostante ciò, questo non impedisce che il centro della narrazione riguardi particolarmente Inghilterra e Francia, ma anche Germania, Russia, USA e Italia, mentre i paesi scandinavi sono praticamente assenti (citati brevemente solo alle pp. 219 e 389), così come la Spagna, il Portogallo e l'Impero Ottomano (tutti definiti come "periferia dell'Europa", p. 388). L'approccio in generale è molto critico e riflessivo con un'attenzione storiografica fortemente accentuata anche grazie ai tanti approfondimenti alla fine di ogni capitolo e ai molti riferimenti a storici all'interno del testo, scarseggiano invece quelli alle fonti.

Il volume ha un taglio politico-diplomatico, dunque un'impostazione sostanzialmente evenemenziale, ma con una forte attenzione ai dati e ai processi economici e anche alla storia delle istituzioni politiche. Frutto di questo taglio interpretativo che trascura maggiormente la parte socioculturale, ma anche la prospettiva di genere – se si eccettua qualche riferimento sparso alla lotta per il suffragio femminile – è la grande presenza di date. Il primo tomo è forse più adatto a un esame di storia dell'Ottocento perché se si sommano le sue pagine con quelle del secondo volume si arriva a ben 985 pagine, forse un po' troppe (il

Sabbatucci-Vidotto ne conta ben 233 in meno). È senza dubbio alcuno un buon testo, ma un po' faticoso da studiare perché nonostante un linguaggio chiaro e semplice offre, forse, un po' troppi contenuti.

Nel secondo tomo il canovaccio resta lo stesso ma si accentua l'importanza dell'economia, della società e della cultura. La prospettiva globale è molto più accentuata e si fanno più radi i capitoli riguardanti l'Italia. Cala senz'altro il numero delle date mentre resta invariata la mole degli approfondimenti storiografici. Discutibile il fatto che in questo tomo non vi siano affatto carte, imprescindibili per alcuni argomenti. Anche se la ricostruzione sembra migliore rispetto a quella del primo tomo vi sono alcune carenze, come per esempio gli ultimi due capitoli, un po' frammentari perché si occupano di un passato forse ancora troppo recente, così come qualcosa in più poteva essere fatto in merito alla I Guerra Mondiale, curata un po' sinteticamente, e sul conflitto arabo-palestinese presente solo per cenni. Ottima, internazionale e aggiornata la bibliografia finale che può contare su oltre 500 titoli ed è senz'altro un valore aggiunto dell'opera.

14. E. Gabba - D. Mantovani - E. Lo Cascio - D. Foraboschi - L. Troiani, *Introduzione alla storia di Roma*, Milano, LED, 1999 (ristampa 2000)

Periodo di riferimento: 753 sec. a.C. - 476 d.C.

Un buon manuale che tuttavia presenta diverse criticità, la prima consiste nella differenza di scrittura tra i suoi cinque autori. Gabba ha uno stile chiaro ma analitico e complesso, a lui sono affidate le sezioni sulla monarchia e sulla Repubblica nonché l'introduzione metodologica che mette in guardia dall'utilizzo scervo di giudizio critico delle fonti letterarie – un vero e proprio *leitmotiv* che ritorna spesso anche nella trattazione degli altri autori. Lo Cascio ha uno stile molto più chiaro e narrativo, si concentra maggiormente sugli aspetti politici e biografici di epoca imperiale, offrendo giudizi molto equilibrati anche nei confronti di imperatori come Caligola e Nerone, dei quali smonta la leggenda nera. Tuttavia, la sua narrazione procede molto velocemente a partire dal IV-V sec. d.C., anche per cenni (per es. nei casi di Costantino e il cristianesimo, e dei Valentiniani), e ciò comporta dei problemi di comprensione perché i capovolgimenti si susseguono quasi freneticamente e per lo studente diventa difficile seguirne la trama e memorizzarli. Nella sua trattazione le fonti sono assenti, ma compaiono alcune importanti questioni storiografiche, in particolare quelle sulla “caduta senza rumore” dell'Impero romano e sull'economia imperiale (cap. 14). Troiani si occupa del capitolo finale riguardante la religione, soffermandosi sul concetto romano di religione e sulla decostruzione di alcuni falsi miti. Forabo-

schi ha scritto alcune sezioni dell'età repubblicana con uno stile descrittivo e un certo gusto aneddótico. Infine, Mantovani si occupa dei due capitoli di diritto con un approccio molto analitico e uno stile di scrittura complesso che richiede parecchia attenzione, ma che in alcuni momenti rischia di essere pedante. Questa diversità degli autori rappresenta una ricchezza e un problema allo stesso tempo e dà vita a una consistente varietà di stili e approcci a cui si ovvia con la continuità dei capitoli trattati da un solo autore, cosa che però comporta anche ripetizioni di alcuni argomenti.

In generale, il manuale si caratterizza per uno stile discorsivo che pur dando spazio all'economia, e molto di meno alla società e alla cultura romana, è in realtà molto incentrato sull'aspetto evenemenziale; battaglie, politica, biografie prevalgono in maniera netta pur senza riempire il testo di date. È evidente un'impostazione metodologica critica che fa uso di fonti e propone spunti metodologici sull'interpretazione delle stesse.

L'assenza delle carte storiche è un problema visto che le uniche quattro poste alla fine del volume non sono sufficienti a coprire l'ampio spazio a cui la storia romana deve fare riferimento. Sono assenti anche le immagini. Forse, la vera criticità del volume è rappresentata dai capitoli sul diritto repubblicano e imperiale (9 e 18) perché si tratta di ben 181 pagine (30% del manuale), la cui utilità non è chiarissima dal momento che sono troppo tecniche e complesse e risultano anche avulse rispetto al resto. Questo è un problema che riguarda anche le 106 pagine del capitolo sull'economia repubblicana (8), che letteralmente spaccano in due il volume, forse una buona soluzione poteva essere quella di inserire alcuni dei temi toccati in queste sezioni sotto forma di approfondimenti. Infine, da notare la qualità della bibliografia ragionata, che si caratterizza per la sua esaustività e profondità (ben 32 pagine) ed è divisa in sei ambiti che sono la monarchia-repubblica, l'impero, il tardo-antico, l'economia, il diritto e la religione.

15. P. Grillo, *Storia Medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson 2019

Periodo di riferimento: III sec. d.C. - 1492

È un buon manuale la cui impostazione è prevalentemente evenemenziale dal momento che la storia sociale ed economica è presente solo nei capitoli 11, 17 e 20. Risulta abbastanza residuale anche lo spazio riservato alla storia religiosa e culturale, mentre è evidente che è stata fatta la scelta di non trattare la storia dell'Europa nord-orientale poiché non c'è spazio per la Russia, e soprattutto per l'area scandinava, le crociate del Nord; lo stesso si può dire anche per la vicenda

di Carlo il Temerario, mentre molto apprezzabile è l'attenzione e la continuità data alla storia dell'Impero d'Oriente e in generale le molte digressioni che fanno riferimento ai diversi popoli orientali, includendo non solo Turchi e Mongoli, ma anche l'Estremo Oriente. Bene la presenza di molte carte perfettamente funzionali alla trattazione e integrate con essa, così come il linguaggio, molto semplice e chiaro, e l'equilibrato bilanciamento dello spazio dedicato ad alto e basso Medioevo. Nel testo emergono in modo chiaro anche gli interessi dell'autore, dato che trova spazio anche la storia militare.

Il volume è attraversato anche dalla volontà di decostruzione di alcuni miti storiografici e talvolta, in alcuni punti nodali, l'approccio diventa molto analitico. La ricostruzione proposta risulta molto aggiornata, attenta alle fonti archeologiche ed è caratterizzata dalla presenza di alcune fonti, direttamente inserite nel corpo del testo; tra queste vi sono alcuni documenti molto importanti quali la regola di S. Benedetto da Norcia; l'editto di Rotari; un passo di Eginardo e uno dagli *Annali del regno dei franchi*; il *Dictatus papae*; un passo di Ottone di Frisinga sulla civiltà comunale; la regola bollata; il *Liber augustalis*; una descrizione della peste dall'introduzione del *Decameron* di Boccaccio.

16. S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Bari-Roma, Laterza, 2010

Periodo di riferimento: Medioevo - Età contemporanea

Agile e piacevole volumetto scelto per il suo frequente utilizzo e perché introduce lo studente alla conoscenza delle diverse tipologie di fonti storiche grazie a contributi da parte di specialisti di ogni singola tipologia. Si configura come un volume di introduzione e educazione alle fonti in tutte le loro diverse sfaccettature.

Ogni capitolo si occupa di un genere di fonte diverso e presenta alla fine una piccola bibliografia ragionata incentrata sull'argomento trattato e sul genere di documento oggetto di analisi. L'apparato iconografico si compone dell'immagine relativa a un'epigrafe di epoca moderna e di altre 13 per il capitolo sulla fonte iconografica. Discutibile l'assenza di una fonte concernente la storia greca e romana; a questo proposito poteva essere inserita almeno un esempio per una fonte letteraria e soprattutto uno per una fonte riguardante l'archeologia. Il giudizio è più che positivo, perché il testo offre un buon campionario di esempi di analisi molto dense, chiare e appassionate che possono essere molto utili anche in relazione alla didattica laboratoriale e seminariale.

17. A. Mastrocinque (a cura di), *A. Momigliano, Manuale di storia romana*, II ed., Torino, UTET, 2016

Periodo di riferimento: VIII sec. a.C. - 566 d.C. (morte di Giustiniano)

Manuale di grande valore che nonostante sia stato scritto oltre sessanta anni fa può essere adottato anche grazie alla curatela di Mastrocinque, che lo rende aggiornato ed esaustivo senza nascondere la veneranda età rintracciabile in un linguaggio in alcuni momenti un po' vetusto, ma chiaro e semplice, e soprattutto piacevolmente narrativo e con pochi momenti riflessione critica. Il manuale è perfettamente scisso in due parti uguali (monarchia-Repubblica e Impero) e si caratterizza per la fortissima prevalenza della componente evenemenziale data la preminenza di politica, istituzioni e storia militare, anche se non presenta molte date. Società e cultura vengono trattate a parte, in brevi ma esaustivi capitoli, accompagnati anche da religione ed economia, quest'ultima trattata in modo carente.

L'apparato iconografico e di supporto è sufficiente, ma manca qualche carta in più. Da un punto di vista contenutistico c'è da notare che non viene trascurata l'età monarchica di cui è approfondito il rapporto tra storia, fonti e leggende, al cui interno si cerca di distinguere tra parti mitiche e storiche. Anche il funzionamento della macchina statale romana viene spiegato in maniera semplicemente perfetta per l'Impero e soprattutto per la Repubblica, a proposito della quale viene offerto un quadro chiaro dei problemi sociali con particolare riferimento alla vicenda graccana e alle guerre sociali. Forse troppo conciso su Spartacus; non accenna alle persecuzioni domizianee dei cristiani, e tende a tratteggiare il profilo caratteriale e psicologico, esprimendo dei giudizi di valore su alcuni protagonisti come i Gracchi, Silla, Cesare, Ottaviano, Tiberio, Caligola, Claudio, Nerone (definito "immorale, inumano e ingiusto"), Commodo ed altri ancora. Si notano poi anche alcune forti prese di posizione su determinati temi. In questo il manuale mostra un po' i segni del tempo soprattutto per l'impiego di toni deterministici.

In conclusione, si segnalano due aspetti; il primo è la periodizzazione che se da una parte include apprezzabilmente anche le popolazioni preromane con particolare interesse agli etruschi, dall'altra si spinge forse troppo in là includendo anche un capitolo sui regni romano-barbarici e Giustiniano. Il secondo aspetto è legato agli approfondimenti, che sono molto ben fatti non solo perché i 32 specchietti presenti chiariscono aspetti o temi "secondari", ma sono anche utilizzati come uno strumento per presentare passi di fonti letterarie (11 volte) ed epigrafiche (5 volte) perfettamente integrati nella narrazione. Infine, la bre-

vità del testo non ne pregiudica la qualità soprattutto a livello evenemenziale. Qualcosa in più poteva essere fatto per la bibliografia che è molto esile in quanto quella originaria presente non è stata integrata, se non attraverso la piattaforma digitale *Pandora*.

18. M. Montanari, *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2002

Periodo di riferimento: IV sec. d.C. - XV

Compattezza e sinteticità sono le principali caratteristiche di un volume che costituisce un buono strumento didattico per una prima introduzione. Il manuale è attraversato dall'idea di base di nominare il termine "Medioevo", – o per meglio dire dalla volontà di considerarlo come un contenitore di storie e fenomeni diversi – al fine di far comprendere la necessità di non pensare a essa come un'epoca unitaria, ma come a un lungo e variegato periodo caratterizzato da numerose sperimentazioni, tesi che evidentemente si rifà a Giovanni Tabacco. Pertanto, il volume presenta nel capitolo finale un'attenta disamina del concetto di Medioevo, la quale, anche se andava posta all'inizio, ha il merito di rendere lo studente consapevole del carattere di costruzione di questa definizione mettendo in luce anche aspetti relativi alle fonti, alla periodizzazione nonché alla concezione negativa e stereotipata propria della società odierna. Si spiega anche così perché il lavoro dia continuamente conto del dibattito storiografico, spesso partendo da lontano e facendo riferimento a molti autori con tante citazioni anche per argomenti meno centrali. A questi elementi si accompagnano riferimenti anche a miti da sfatare e la decostruzione di obsolete tesi ottocentesche entrate nell'immaginario collettivo, ma ormai del tutto superate. Il testo non presenta invece riferimenti o passi relativi alle fonti.

La trattazione è soprattutto politico-militare, a essa si aggiungono poi singoli capitoli su religione, cultura, economia e società. Nonostante ciò, le strutture dovevano essere maggiormente approfondite, soprattutto quelle economiche e religiose. Gli aspetti materiali, l'arte, la mentalità e anche la storia di genere sono molto poco approfonditi o del tutto assenti (nonostante l'attenzione data a diverse figure femminili nel contesto alto medievale). Il manuale è dettagliato sul contesto italiano, vi è per esempio ampio spazio per la guerra greco-gotica, per la costruzione degli stati regionali, anche se non si può dire lo stesso per il Mezzogiorno angioino-aragonese. Ottima la trattazione del feudalesimo, argomento che nell'arco di diversi capitoli è spiegato in senso diacronico sempre molto chiaramente.

Tuttavia, l'eccessiva sinteticità del volume è evidente, soprattutto in riferimento ad alcuni argomenti come il monachesimo, le crociate e in merito alla

storia di quelle aree ritenute periferiche come la penisola iberica (soprattutto nell'alto medioevo), Scandinavia ed Europa dell'Est, ragion per cui temi come l'Hansa, l'Ordine teutonico, la confederazione svizzera, la Russia, e i Mongoli sono praticamente assenti, se non per qualche riga posta alla fine del volume (cap. 20). Si tratta, dunque, di un lavoro sintetico ed eurocentrico che deve essere integrato con un dizionario o atlante storico.

Bene l'apparato di supporto che si avvale di ben 25 carte e di una notevole bibliografia ragionata alla fine di ogni capitolo. L'apparato iconografico è di fatto assente, si segnala in merito soltanto la presenza di tre schemi. Molto chiaro e sintetico lo stile e in grado di mettere al corrente del significato originario dei termini derivanti dalle fonti.

19. D. Musti, *Storia Greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, Roma-Bari, Laterza, 2006

Periodo di riferimento: 1900 a.C. - 31 a.C. (battaglia di Azio)

È un manuale molto complesso sotto diversi punti di vista ma la cui qualità della narrazione non è in discussione. Si tratta di un lavoro narrativo, ma caratterizzato da una scrittura molto ampia, articolata, che almeno fino al terzo capitolo propone una riflessione molto dettagliata e specifica su numerosi argomenti. Dopo questo termine diventa spiccatamente evenemenziale ma senza per questo rinunciare ad approfondite riflessioni sul senso storico di alcuni eventi/fenomeni e a entrare nel merito di alcune questioni. Il dibattito storiografico è quindi presente e Musti non rinuncia a utilizzare la narrazione come spunto per affermare alcune sue tesi e prendere posizione su alcuni argomenti. Questa forte problematizzazione è accentuata dall'utilizzo delle note a piè di pagina per commenti, fonti e bibliografia, ma anche dai moltissimi riferimenti o inserimenti di passi di fonti nel testo (Tucidide, Erodoto, Solone, Diodoro, Pausania, Diogene Laerzio, Plutarco, Polibio e molti altri ancora). Non è raro il caso in cui discute di problemi di datazione (pp. 332, 336).

Talvolta il livello di analisi è così profondo che quasi sembra assumere le caratteristiche di una monografia piuttosto che di un manuale. Perciò, è un testo che offre una bella sfida dal punto di vista della sua fruibilità, considerando il linguaggio, la complessità della trattazione e la corposità, ma anche in termini di studio visto che alla fine di ogni capitolo le note integrative si configurano come dei veri e propri saggi di approfondimento il cui totale ammonta a ben 121 pagine. Se le si escludono dallo studio, il manuale risulterà molto più carente in merito alle strutture sociali, economiche, culturali, religiose e artistiche e a proposito

degli storiografi della Grecia antica; viceversa, se le si includono lo studio viene appesantito da alcuni argomenti che forse potevano essere inclusi e contestualizzati direttamente all'interno della trattazione principale. In particolare, l'economia meritava maggiore spazio. Da sottolineare la scelta di una periodizzazione diversa per l'arcaismo e il rifiuto delle definizioni di *dark age* e *medioevo ellenico*, il disaccordo con la ricostruzione fatta da Beloch e l'opposizione all'impostazione di quei manuali che considerano i legislatori come figure non storiche ma mitiche o mitico-storiche.

Da un punto di vista contenutistico, oltre quanto sottolineato, si segnala la necessità di un'integrazione a proposito di Magna Grecia e Sicilia alle quali è riservato solo un piccolo spazio alla fine di ogni capitolo (solo a Dioniso I è dato uno spazio congruo). Ancora di più ciò vale per aree come Tessaglia, Macedonia, Epiro e Mar Nero, sostanzialmente fuori dalla narrazione. Eccellente lo spazio dedicato al processo a Socrate e al suo significato storico politico-culturale all'interno del capitolo 7, mentre le vicende dei successori di Alessandro sono forse un po' troppo dettagliate e creano un quadro che può generare confusione.

L'apparato iconografico e di supporto è molto ricco, con tante tabelle, tavole genealogiche e cronologiche, ma povero di immagini. Giusto il numero delle carte, le quali, tuttavia, essendo riprese da altri volumi non sono stilisticamente omogenee e neanche troppo chiare; inoltre, ne mancano alcune per aree come Magna Grecia e Sicilia, e per temi come le guerre persiane e i domini dei diadocchi.

È presenta una ricca bibliografia di 117 pagine con oltre un migliaio di opere. Le fonti sono sia integrate nel testo sia incluse nelle note. Il linguaggio è complesso e articolato nella costruzione del periodo e delinea una lettura non semplice che richiede la massima attenzione anche per i numerosi rimandi e citazioni presenti. Si connota per una certa prolissità e quello che sembra essere anche un certo compiacimento rispetto al grado di sapere e di complessità offerti. Molta attenzione anche all'etimologia dei termini con un frequente uso di parole greche.

20. M. Pani - E. Todisco, *Storia romana. Dalle origini alla tarda antichità*, nuova ed., Roma, Carocci, 2018

Periodo di riferimento: VIII sec. a.C. - 568 d.C. (con riferimenti alle successive codificazioni bizantine e all'eredità di Roma)

Ottimo manuale caratterizzato da un taglio sì evenemenziale, ma che non disdegna anche le strutture; interessante è il fatto che la trama politico-militare è ragionata con una continua considerazione di equilibri, rapporti di forza e di-

namiche interne ed esterne. Gli autori non cadono nella tentazione di un lavoro di tipo biografico/prosopografico, ma anzi si distinguono per giudizi miti ed equilibrati su ciascun imperatore e sulle figure repubblicane. Molto aggiornato storiograficamente, riporta anche i dibattiti su temi importanti come la romanizzazione, l'espansionismo, il dibattito economico tra modernisti e primitivisti, la caduta senza rumore dell'Impero. Dunque, si caratterizza anche per frequenti riferimenti alla storiografia antica (particolarmente Polibio) della quale tende a pesare costantemente l'attendibilità. Lo stile è problematizzante e lo si capisce bene dall'introduzione storiografica e metodologica con tanto di riflessione sulle fonti disponibili, tuttavia, senza che queste vengano presentate all'interno del testo (a parte due citazioni tratte da Marco Aurelio). Ciononostante, nell'introduzione vengono forniti oltre che una lunga serie di grandi classici sulla storia romana, e una specifica e aggiornata bibliografia ragionata per ogni capitolo, anche un'importante sezione di riferimenti per il reperimento delle fonti.

Da un punto di vista contenutistico vista la poca attendibilità, rinuncia a riportare l'intreccio tra fatti e leggende tipico dell'età monarchica (una scelta che fa anche Gabba, ma non Momigliano) spingendosi in tal senso fino al IV sec. a.C. quando con le guerre sannitiche cominciano a comparire fatti e date; ne consegue che, per esempio, non è presente la figura di Bruto né vi è un'adeguata trattazione concernente la caduta della monarchia. È assai valido nella narrazione delle modalità di espansione di Roma e potremmo dire che si caratterizza per due aspetti: primo, è molto attento all'evoluzione del sistema di valori, alla cultura e all'ideologia politica delle élite del mondo romano, e particolarmente a proposito dell'influenza della cultura e della filosofia greca; secondo, affianca a questo una riflessione approfondita sulle istituzioni, sul funzionamento della macchina statale e anche sul diritto con riferimenti continui alle cariche, alla magistratura, alle leggi, quest'ultime raccolte anche in un indice alla fine del volume. Ne deriva una costruzione evenemenziale differente da quella alla quale siamo abituati, che all'interno dello stesso capitolo separa gli accadimenti dalle riforme e presenta anche aspetti riguardanti società, cultura, economia e religione. Il fisco, l'organizzazione militare, l'amministrazione, la giustizia, il clima culturale/ideologico e l'immagine che la tradizione dà di ogni singolo sovrano costituiscono il canovaccio lungo il quale si seguono i fatti dell'impero e le dinamiche interne, lette in un'ottica di continuità e rottura nel modo in cui i Romani stessi intendevano l'impero – anche con riferimento particolare ai temi della cittadinanza e dello strumento successorio.

È dettagliato e preciso, e anche interpretativo come si evince dalla volontà di dividere il volume in cinque parti che coincidono con fasi di rotture istituzionali

e/o decisivi cambiamenti in seno alla élite/*nobilitas* romana; un esempio su tutti, la scelta di considerare il periodo da Gaio Mario ad Azio come un'età a parte, pertanto meritevole di due lunghi capitoli che seppure appartenenti all'età repubblicana, costituendone l'evoluzione finale, vanno a comporre da soli la parte terza del volume. La ricostruzione diviene un po' più superficiale dopo Teodosio e termina con Giustiniano e l'arrivo dei Longobardi in modo molto veloce. L'apparato iconografico è scarno con due sole tavole genealogiche, nessuna immagine e solo 13 carte, molte delle quali non chiare da un punto di vista grafico. Gli approfondimenti vertono soprattutto sulla letteratura e su qualche specifico tema come la monetazione o l'onomastica romana, mentre gli indici sono molto dettagliati e precedono una cronologia accurata di 14 pagine con riferimenti anche a riforme e leggi.

21. G. Piccinni, *I mille anni del medioevo*, III ed., Milano-Torino, Pearson, 2018  
Periodo di riferimento: III-XV

Gabriella Piccinni afferma che il più grande cambiamento verificatosi nei venti anni trascorsi fra la prima edizione del 1999 e quella del 2018 consiste nel fatto che la didattica della scuola di secondaria di secondo grado, non favorendo affatto lo studio del Medioevo ha portato gli studenti ad avere minori conoscenze storiche (p. XIII), fatto che costringe a riconsiderare la quantità e la qualità delle informazioni che devono essere riportate in un manuale.

Nel complesso, si tratta di un lavoro che offre una trattazione ampia dando piena importanza a diverse tipologie di fonti, al vecchio e più recente dibattito storiografico, e, che, inoltre, ha il pregio di introdurre lo studente a una concezione complessa della disciplina attraverso la messa in mostra della problematicità di numerosi questioni o temi ancora oggi oggetto di dibattito. In tal senso, fortemente educativo è anche l'intento di smentire, decostruire ed eliminare immagini distorte del Medioevo, vecchi miti storiografici risorgimentali, romantici e le leggende nere di alcuni protagonisti. È un volume che si caratterizza anche per un'attenzione concreta nei confronti della donna e che ha uno dei suoi punti di forza negli approfondimenti che accompagnano il testo, molto ben fatti, interessanti e dettagliati.

Forse, poteva essere più ampio l'apparato cartografico, che in realtà è molto corposo nell'espansione digitale, ma non sul cartaceo dove la presenza di alcune carte in più avrebbe senz'altro aiutato gli studenti ad avere un'idea più chiara di alcuni argomenti. Nell'ultima parte del manuale – fine capitolo 5 e buona parte del seguente – la grande mole di argomenti affrontati poteva forse essere distri-

buita su più capitoli per una maggiore chiarezza. Chiudono il volume un'analisi delle diverse tipologie di città in Italia e un'interessante riflessione sulle possibili periodizzazioni e sull'eredità del Medioevo, con riferimento anche alle banalizzazioni di cui spesso tale epoca è vittima nella società attuale. Nel complesso è un manuale di indiscusso valore, capace di offrire una sintesi completa sotto quasi tutti i punti di vista.

22. G.P. Romagnani, *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2019

Periodo di riferimento: V sec. a.C. - XX d.C.

Si tratta di un'ampia opera di storia della storiografia che procede delineando ampi quadri di insieme sui maggiori storiografi (in particolare: Erodoto, Tucidide, Anna Comnena, Ibn Khaldūn, Lorenzo Valla, Machiavelli, Guicciardini, Flacio Illirico, Paolo Sarpi, Étienne Pasquier, Jacques-Auguste de Thou, Spinoza, Pierre Bayle, Ludovico Antonio Muratori, Scipione Maffei, Pietro Giannone, Vico, Montesquieu, Voltaire, Hume, Gibbon, Ranke, Droysen, Guizot, Cesare Balbo, Edgar Quinet, Thiers, Marx, Weber, Burckhardt, Bloch, Braudel). Il volume ha inizio dalla storiografia della Grecia antica per concludersi negli ultimi anni del XX secolo. Apprezzabile la presenza anche di opere di storici bizantini e musulmani durante il Medioevo (per esempio l'*Alessiade* di Anna Comnena, e l'opera di Ibn Khaldūn), ma maggiore spazio poteva forse essere concesso alla storiografia sudamericana e in generale extra-europea/occidentale, o anche alle correnti storiografiche degli anni più recenti. Interessante come alla fine del volume si evidenzia come oggigiorno siamo in un momento in cui si privilegia la storia culturale di taglio antropologico o la storia delle emozioni, così come vi è più interesse verso cerimonie, feste e rituali, dunque verso il tema della rappresentazione piuttosto che all'evento, nonché interesse verso la continuità piuttosto che verso la rottura.

Si tratta in ogni caso di una sintesi esauriente, particolarmente per la storiografia di epoca moderna.

23. G. Sabbatucci - V. Vidotto, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008

Periodo di riferimento: 1848-2008

È certamente uno dei più completi presenti sul mercato perché alla prevalenza dell'aspetto politico-istituzionale associa un'adeguata attenzione verso le strutture sociali, economiche, culturali con alcuni capitoli che a intervalli rego-

lari sintetizzano anche i cambiamenti intercorsi nella società dal punto di vista degli usi, dei consumi e della mentalità. Pone anche molta attenzione al dibattito politico intellettuale e ai progressi della scienza. Molto dettagliato anche sulla storia italiana a cui sono dedicati otto densi capitoli su trentasei (manca qualsiasi riferimento al *golpe borghese*).

È un manuale molto denso, che tende all'uso di periodi molto corti, tradizionalmente descrittivo nel senso che molto di rado tenta di riflettere analiticamente (tranne che per cenni a proposito del totalitarismo); lo conferma anche il fatto che l'attenzione verso la storiografia sia del tutto assente, a parte qualche riferimento sparso. Anche in merito alle fonti troviamo l'inserimento di solo sei brevissimi cenni o estratti. Dal punto di vista contenutistico, la prospettiva è evidentemente eurocentrica/occidentale (Europa e USA); buona attenzione viene data anche al Giappone. Ciò va a discapito soprattutto del Sud-America, dell'Africa e del Medio Oriente, la cui storia è tratteggiata spesso in modo molto stringato (il genocidio in Ruanda è solo citato); tuttavia anche alcune aree come la Scandinavia o le Coree sono del tutto trascurate. In merito all'apparato cartografico e di supporto va detto che le 27 cartine talvolta non sono leggibilissime e non sono presenti immagini. L'apparato bibliografico è abbastanza corposo (475 volumi) e centrato solo su opere italiane, una scelta non del tutto condivisibile, e ovviamente è ferma alle pubblicazioni degli ultimi 15 anni. Il sommario alla fine di ogni capitolo può essere utile e con esso anche le 36 parole chiave presenti – una per ciascun capitolo. Un buon espediente è quello di utilizzare il *corsivo* per termini, figure e istituzioni importanti, può servire a orientare con moderazione lo studente così come i molti tioletti laterali presenti nel testo. È un manuale che meriterebbe senz'altro un aggiornamento per migliorare la leggibilità delle cartine, includere almeno anche la crisi finanziaria del 2008 e i suoi effetti, e aggiornare la bibliografia.

24. G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005

Dal capitolo introduttivo del manuale Donzelli di storia medievale è nato questo volumetto di facile lettura che prende di petto una questione centrale per l'insegnamento della storia medievale poiché in undici brevi capitoli riesce nell'intento di decostruire un gran numero di miti e false conoscenze che solitamente contraddistinguono la preparazione degli studenti sul Medioevo. In poche battute viene fatto un lavoro di altissimo livello sul piano didattico in quanto viene restituita un'immagine del Medioevo scevra da stereotipi e capace di far

riflettere su di esso in modo molto più consapevole e critico. Allo stesso tempo, vengono proposti allo studente alcuni punti di riferimento per il suo studio attraverso il chiarimento di argomenti-chiave quali l'incontro latino-germanico, il feudalesimo, la Chiesa, il comune, solo per citarne alcuni. Il quadro, infine, è completato da una bibliografia di una settantina di volumi che tra grandi classici, strumenti di sintesi e volumi citati in precedenza, offre un'ottima base di partenza per uno studente alle prime armi. È senz'altro uno strumento da utilizzare nell'ambito di un esame di storia medievale.

25. M. Verga (a cura di), *G. Spini, Storia moderna*, Torino, UTET, 2016

Periodo di riferimento: 1492-1815

È un manuale controverso perché è una riproposizione del vecchio lavoro di Spini del 1963, *Il Disegno storico della civiltà*. Il suo curatore, Marcello Verga, tende a non modificare l'impianto originale, anche se nei tre capitoli finali si vede un netto cambiamento dello stile di Spini, cosa che fa pensare a una riscrittura. Altresì una questione particolarmente importante è rappresentata dallo stile, caratterizzato non solo da una certa enfasi e capacità evocativa, con punte di lirismo e drammaticità, ma dall'utilizzo di una lingua densa di costruzioni sintattiche obsolete, termini vetusti e una abbondante aggettivazione.

Tutto questo può creare problemi nell'approccio allo studio da parte del lettore che per di più si trova a dover fare i conti con altre questioni. Per esempio, la scelta di utilizzare per alcuni termini o periodi, il grassetto, il maiuscoletto e il corsivo con il rischio di creare confusione e fastidio visivo, e di guidare eccessivamente la lettura; ma anche il mancato aggiornamento della bibliografia o l'assenza di fonti, mentre l'apparato di supporto si nutre di 13 carte e della presenza di utili tavole genealogiche sulle principali dinastie europee.

Contenutisticamente è un manuale molto tradizionale, fortemente eurocentrico ed evenemenziale, tuttavia, sono apprezzabili l'attenzione per le strutture sociali, culturali ed economiche evidenziate nel cap. 16, ma anche il forte interesse per l'ideologia, la cultura, il pensiero politico e, soprattutto, la religione, particolarmente per il Cinque-Seicento. Questo, probabilmente insieme alla fede protestante di Spini, spiega anche la grande centralità attribuita a temi e figure come Lutero e la Riforma, i gesuiti, Calvino, Erasmo da Rotterdam e più in generale il carattere di modernità rintracciato nello spirito protestante, cosa che palesemente si riferisce alla ricostruzione di Max Weber. L'eurocentrismo del manuale – che vede la Russia adeguatamente trattata, ma non l'Impero ottomano – emerge invece non solo dall'inesistenza di una ricostruzione riguardante il resto

del mondo, tanto è vero che solo in virtù degli interessi coloniali europei si legge di qualche notizia sparsa riguardante l'India e poco altro, ma anche dal fatto che al Sud-America e agli USA è riservato uno spazio infimo; la stessa scoperta dell'America è trattata molto superficialmente. È un manuale che, come affermato anche dallo stesso Verga, risente anche di echi della storiografia risorgimentale e nazionalistica che si vedono soprattutto nel contesto delle *Guerre d'Italia* (narrate benissimo e con grande dovizia di dettagli) e nella grande attenzione riservata all'Italia, che ben si evince dalla presenza di un capitolo per ciascun secolo in cui è ricostruita la storia di ogni singolo Stato.

È un manuale che storiograficamente risente dei suoi anni come si può comprendere dal giudizio pesante espresso nei confronti del dominio spagnolo sulla penisola (“uno dei periodi più squallidi della storia italiana”, p. 194) e della Spagna, alla quale vengono contrapposti gli esempi della Francia di Richelieu e di paesi protestanti quali Olanda e Inghilterra. È un testo che si sforza di offrire una sintesi, ma anche un quadro interpretativo che vuole segnalare in cosa debba riconoscersi realmente la modernità europea; e a tal proposito è sorprendente che ben poco spazio venga dato alla Rivoluzione industriale e alle riforme napoleoniche. Sono forti i dubbi sulla effettiva utilità di questo strumento nel contesto dell'odierno studio della storia all'università.

26. G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000

Periodo di riferimento: III sec. d.C. - 1492/1494 (Guerre d'Italia)

Il manuale è essenzialmente centrato sull'Europa romano-germanica e si caratterizza per l'intento di inserire la ricostruzione storica in una cornice narrativa che analizza le principali questioni storiografiche e invita a riflettere sul significato di alcuni aspetti complessi. Abbiamo quindi una ricostruzione del dibattito storiografico, diversi riferimenti agli storici nel testo, ma anche alcune fonti, oltre che premessa e introduzione che assumono la forma di veri e propri saggi sull'idea di Medioevo e sulla storiografia.

È un testo ricchissimo, molto dettagliato, che insiste sulle strutture economiche, militari, sociali, religiose e culturali con riferimenti anche all'arte, ai costumi e al pensiero medievali. In generale, da un lato scende nel dettaglio delle vicende politiche, senza salti dinastici e dunque con tanto di successione di sovrani, papi, etc. (anche per l'alto Medioevo); dall'altro spesso presenta troppe date e soprattutto molti spunti aneddotici o biografici – anche al di fuori degli approfondimenti – che per quanto possano incuriosire lo studente, rischiano di appesantire

la lettura. Emergono evidentemente anche quelli che sono alcuni degli argomenti maggiormente trattati dall'autore come, per esempio, l'urbanizzazione e la storia del Mezzogiorno.

Presenta una partizione interna equilibrata tra alto e basso Medioevo ed è scritto in modo chiaro ed esauriente; pertanto, è uno strumento di sicuro affidamento in grado di orientare sotto tutti i punti di vista lo studente. Ha il merito di non trascurare la storia di aree come la Sardegna, la Confederazione svizzera, anche se si concentra principalmente sull'Europa occidentale lasciando spazio a una ricostruzione sì puntuale (soprattutto per i Mongoli e il Tamerlano) ma anche molto concisa delle vicende dell'Est Europa e turche, fatto ancora più accentuato per l'alto Medioevo. Ha un occhio di riguardo per il basso Medioevo e per l'Italia, per la quale spazia dai comuni al regno e alle parabole delle singole signorie maggiori e minori, mentre impressionante è la profondità delle informazioni riguardanti il Quattrocento. Da segnalare che a partire dalla III e IV parte, e cioè dal basso Medioevo in poi, la trattazione non è più cronologicamente lineare ma procede per argomenti, tornando indietro – talvolta anche di secoli – nei capitoli successivi con conseguente aumento dei rimandi interni al testo, un'operazione che francamente non semplifica la fruizione di un manuale che presenta una complessità notevole. Il volume meriterebbe senz'altro una nuova edizione, leggermente snellita e soprattutto aggiornata a proposito della bibliografia, perché le indicazioni più recenti risalgono alla fine degli anni Novanta; a questo proposito non guasterebbe l'inserimento di altre carte, il cui numero comunque è sufficiente attestandosi sulle 20 unità.

## 2.2. Spagna

Elenco delle recensioni

1. M. Alfonso Mola - C. Martínez Shaw, *Historia Moderna. Europa, Africa, Asia y América*, Madrid, UNED, 2015.
2. A. Arsuaga - I.M. Viso, *La península ibérica en la Edad Media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019.
3. M. Artola - M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza, 2005.
4. P. Barruso - J.Á. Lema Pueyo (coord.), *Historia del País Vasco. Edad Media (siglos V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004.
5. G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica 1492-1898*, Madrid, Marcial Pons, 2009 [1983].
6. M. Christol - D. Nony, *De los orígenes de Roma a las invasiones bárbaras*, Madrid, Akal, 1991.

7. S. Claramunt - E. Portela, M. González, E. Mitre, *Historia de la Edad Media*, Barcelona, Editorial Ariel, 1995.
8. M.A. Del Arco Blanco (dir.), *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016.
9. J.Á. García de Cortázar - J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de Historia Medieval*. Madrid, Alianza Universidad, 2015 [2008].
10. J.Á. García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*, Madrid, Akal, 2012.
11. F.J. Gómez Espelósín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011.
12. E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995.
13. Historia de España medieval I: A. Isla Frez, *La alta edad media. Siglos VI-II-XI*, Madrid, Síntesis, 2002.
14. Historia de España medieval II: I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003.
15. Historia de España medieval III: E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003.
16. Historia de España medieval IV: J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003.
17. C. Malamud, *Historia de América*, Madrid, Alianza, 2005.
18. E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992.
19. E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Cátedra, 1995.
20. J.M. Monsalvo Antón (coord.), *Historia de la España medieval*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2014.
21. E. Moradiellos, *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*, II ed., Madrid, Siglo XXI, 2009 [2001].
22. X.M. Núñez Seixas, *Las utopías pendientes. Una breve historia del mundo desde 1945*. Barcelona, Editorial Critica, 2015.
23. M. Riu Riu et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975.
24. J.M. Roldán, *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
25. A. Tenenti, *La edad moderna, siglos XVI-XVIII*, Barcelona, Critica, 2011 [1991].

26. A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza, Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992 [1978].

1. M.A. Alfonso Mola - C. Martínez Shaw, *Historia Moderna: Europa, África, Asia y América*, Madrid, UNED, 2015

Periodo di riferimento: XV-XVIII

È un manuale molto diverso per due ordini di motivi, non è eurocentrico e punta moltissimo sul ruolo delle immagini. Il primo aspetto è assolutamente evidente già a partire dalla strutturazione contenutistica scandita da una trattazione che distingue tra storia europea e una storia “degli altri mondi”, ovvero Americhe, Asia, Africa e Oceania; nel complesso, dunque, si tratta di sei blocchi (capitoli) uno per ciascun mondo e che copre tutti e tre secoli dell’età moderna. Il secondo aspetto riguarda il formato, in parte simile a quello dei libri scolastici dal momento che presenta caratteri molto grandi, nomi di figure evidenziati in grassetto, ma anche una brevissima sintesi di apertura del blocco e una pagina introduttiva per ogni singolo capitolo. A tutto questo si aggiunge la larga presenza di immagini e carte sulla quale ritorneremo in seguito.

L’opera ha una duplice impostazione perché quando si occupa della storia europea lo fa proponendo alcune linee generali, ovvero costruendo dei grandi quadri di riferimento che esulano dai dettagli relativi alle vicende evenemenziali dei singoli Stati, ciò comporta che lo studente debba avere già di suo una preparazione di un certo spessore dal momento che alcuni argomenti (come per esempio Elisabetta I, la Guerra dei Trent’anni, la caccia alle streghe) sono sviluppati solo per cenni. Oltre tutto sulla storia europea procede anche in modo più analitico facendo riferimento al dibattito storiografico su non pochi argomenti e proponendo anche una riflessione sul significato di determinati fenomeni e/o processi.

Questo non si verifica per le parti relative agli “altri mondi” nelle quali invece si procede a livello evenemenziale in modo molto dettagliato e preciso, con una minore problematizzazione e senza particolari riferimenti al dibattito storiografico. Questa diversità di impostazione non crea alcun disturbo e anzi si sposa perfettamente con quello che è il principale intento del volume, ovvero presentare l’epoca moderna sì come l’età dell’ascesa dell’Europa e dello Stato moderno, ma anche come l’epoca in cui per la prima volta il mondo si apre a una dimensione globale e interconnessa. Ciò spiega anche perché il volume insista in modo notevole sulle strutture economiche, sociali, religiose (ottima la trattazione relativa ai gesuiti, agli ordini missionari, ai riti malabarici e ai padri pellegrini), e soprattutto culturali nel senso più lato del termine mostrando continuamente

le reciproche influenze tra le diverse parti del mondo e dando ampio spazio alla letteratura, all'arte, all'ideologia, al dibattito e alle interconnessioni venutesi a creare tra di esse.

In tal senso, già l'introduzione pone l'accento sull'unitarietà della modernità e sulla sua specificità, ovvero l'apertura al mondo (anche geograficamente). Il volume a mio avviso non vuole solo farci conoscere la storia di continenti che spesso sconosciamo, vuole restituirci tutto il significato storico, politico e culturale di civiltà lontane come l'Impero Ottomano, l'India Moghul, la Cina Ming e Qing, il Giappone dei Tokugawa, fino a giungere ai popoli amerindi e agli imperi e Stati dell'Africa nera. Ne deriva una lettura complessa, articolata, ma di grande fruibilità e interesse, perfettamente in grado di catturare l'attenzione del discente anche creando, sempre con il massimo rigore scientifico, una sorta di curiosità e di gusto per l'esotico e per la diversità.

A questo proposito, sono eccezionalmente densi e interessanti capitoli come quelli sulle varie esplorazioni verificatesi a partire dal basso Medioevo, oppure quelli in cui ci si occupa dello scambio biologico che coinvolge persone, malattie, alimenti, nonché quelli in cui si certifica lo scambio ideologico e immaginifico. In questo quadro anche lo spazio dedicato a fenomeni come mobilità, conflittualità (pp. 66-68) ed emarginazione sociale è importante. Sorprende, invero, la mancanza totale di riferimenti alla condizione delle donne e alla storia di genere. Mentre da un punto di vista tematico non è del tutto condivisibile la scelta di non occuparsi delle Rivoluzioni americana e francese, se non con dei brevi cenni (forse perché considerate entrambi fenomeni propri dell'epoca contemporanea), e lo stesso si può dire per gli indiani d'America.

L'apparato iconografico si avvale di 200 tra foto, opere d'arte, litografie e stampe a colori. Vi sono interi capitoli, come quelli sul Rinascimento, il Barocco, l'Illuminismo che sono colmi di immagini, così come tante di queste vengono impiegate per mostrare diversi aspetti delle civiltà extraeuropee, una scelta condivisibile considerando il tipo di volume; forse poteva esservi qualche immagine in meno, infatti, un numero così ampio rischia di interrompere troppo spesso la lettura. Ottime anche le carte, 19 non è un numero enorme, ma sono ben fatte, chiare e a colori come quelle degli atlanti storici. Molto valida anche la bibliografia, davvero ricca e aggiornata, composta di 577 opere e divisa in due sezioni, quelle che accompagnano la fine di ogni capitolo e quella finale che è divisa per continente, Paese, e presenta riferimenti anche ad alcuni aspetti meritevoli di approfondimento. Anche la cronologia dei sovrani dei principali Paesi, anche non europei, può essere un buon punto di riferimento; non lo stesso si può dire

del glossario di nove termini che esprimono concetti importanti per la storia moderna. Non sono presenti fonti, ma vi sono un gran numero di citazioni sia di pensatori dell'epoca sia di storici odierni. In merito allo stile di scrittura è da segnalare la presenza di un gran numero di informazioni messe tra parentesi, il che può disturbare la lettura, anche se nel complesso lo stile di scrittura risulta chiaro, adatto a tutti e francamente molto piacevole.

2. A. Arsuaga - I.M. Viso, *La península ibérica en la Edad Media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019

Periodo di riferimento: Epoca: 700-1250

Si tratta sicuramente di un manuale valido, utilizzabile a partire dal terzo anno di *grado* in quanto richiede già una certa esperienza di studi e la capacità di muoversi su piani diversi sia contenutisticamente sia dal punto di vista della struttura organizzativa. In tal senso, si caratterizza per uno schema che si ripete – fonti, storia politica, società, economia, religione ed eventualmente arte e cultura – in grado di fornire informazioni in modo non prolisso ma comunque esaustivo. Presenta un'attenzione allo svolgimento evenemenziale così come alle strutture, tuttavia maggiore spazio è certamente dedicato al primo con tanti eventi, nomi (ma non troppe date). Si aggiunga a questo che si tratta di un manuale, soprattutto nelle prime due parti, molto analitico perché incentrato fortemente anche sul dibattito storiografico.

Il volume è caratterizzato da una forte attenzione a varie tipologie di fonti (55) e dal forte taglio interdisciplinare, oltre che dal tentativo di offrire agli studenti una serie di dossier e di spunti di ricerca utili per la realizzazione del *trabajo de fin de grado*.

Con l'intento di approfondire, alle fonti e ai dossier si aggiunge l'abbondanza dell'apparato iconografico che può contare su 23 cartine, 35 immagini, 57 foto, 11 foto di scavi archeologici e 12 tra cronologie e genealogie. Le cartine presentano aspetti non consueti, ma forse qualcuna in più sarebbe stata opportuna. Un elemento sicuramente di rilievo è rappresentato anche dalle indicazioni bibliografiche perché viene presentata per ogni capitolo una breve, ma specifica e aggiornata bibliografia che infine fa contare 306 volumi più una generale indicazione alla fine su dizionari, collezioni e manuali per un totale di altri 47 volumi e 29 riviste. Vi è anche una bibliografia sui temi specifici dei dossier (86 volumi) alla quale si accompagna una sitografia con 16 indirizzi web.

Il linguaggio è chiaro, ma non sempre semplice anche perché complicato dall'utilizzo di una terminologia specifica e da molte parole, antroponimi e topo-

nimi arabi. Tuttavia, il manuale si propone in modo stimolante con un formato grande, così come la scrittura (su due colonne), e un apparato iconografico proposto in modo interessante e anche accattivante. Qualche considerazione, infine, sul tema al centro del manuale; se la scelta di non partire dalla caduta dell'Impero romano si spiega con l'esistenza di un altro manuale di cui questo intende essere il seguito, viene da chiedersi perché non si sia continuato fino al XV secolo non essendovi notizia della preparazione di un ulteriore volume. Interessante è anche la volontà di risolvere il problema storiografico di come definire la Spagna in questo periodo, non propendendo termini come *Hispania*, *Espana* o *Al-Andalus*, ma utilizzando *penisola iberica* al fine di includere anche il Portogallo. Si segnala, infine, che tra i nuovi spunti di ricerca sono presenti riferimenti alla storia delle emozioni (p. 388), al ruolo della donna nella società almoravide (pp. 413-414), alla protesta e alla rivolta (pp. 458-459) e al tema dell'immigrazione (p. 462).

3. M. Artola - M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza Editorial, 2005

Periodo di riferimento: 1776-2005

Si tratta di un ottimo volume non semplice e questo soprattutto perché, come annunciato anche nella premessa, dà maggiore spazio a una sintesi interpretativa di alcuni fenomeni e processi. È evidente l'influenza di Hobsbawm, ragion per cui il volume, di fatto, riprende la periodizzazione e la concettualizzazione del *Lungo Ottocento* e del *Secolo breve*, ma spingendosi fino al 2005. La parte compresa tra il 1776 e il 1915 è caratterizzata dalla mancanza di molti eventi storici, che sono soltanto menzionati o completamente assenti, in luogo di un'attenzione molto più ampia rivolta ai processi di lunga durata in riferimento alle strutture e alle trasformazioni politico-istituzionali, economiche (soprattutto), sociali, demografiche, ideologiche, culturali e artistiche, e senza escludere religione e progresso tecnico-scientifico. Questa prima parte è anche fortemente eurocentrica, a differenza di quella legata al Novecento, molto più globale. Da segnalare una trattazione eccellente legata alla Russia dalla Rivoluzione d'Ottobre passando per la dissoluzione dell'URSS fino ad arrivare a Putin. Il Novecento è molto più dettagliato dal punto di vista evenemenziale, ma senza perdere quella generale attenzione alle strutture che si rileva per esempio nel capitolo 21 dove trova spazio la *Rivoluzione culturale* (definizione di Hobsbawm) della seconda metà del Novecento. Da notare anche una grande attenzione al progresso tecnico e tecnologico come si evince in particolare da due aspetti: dalla grande precisione e attenzione con cui si descrivono gli svolgimenti militari con tanto di caratteristiche tecniche

delle nuove armi impiegate (e ciò vale anche per le Guerre napoleoniche, la Guerra di secessione americana, le Guerre mondiali, la Guerra fredda); e dal grande interesse diretto verso il progresso tecnico e scientifico, tanto che vi si trovano anche schede di approfondimento sul DNA o su alcune leggi della fisica, etc. Esiguo è lo spazio dedicato alle donne e alla famiglia (pp. 482-486). Un nota dolente del volume è il modo in cui vengono trattati i totalitarismi: abbastanza bene quello sovietico, molto scarni e superficiali il fascismo e il nazismo, e soprattutto il franchismo a proposito del quale l'impressione è che si voglia volontariamente glissare dal momento che sulla Guerra civile spagnola si trovano solo 15 righe, e sul regime 28 righe che non dicono nulla a proposito della sua natura, ma servono più che altro a riferire brevemente del processo di *Transición* verso la democrazia nel 1978 (pp. 362-363).

A proposito degli apparati di approfondimento, il volume si caratterizza per l'inserimento di un gruppo di fonti alla fine di ogni capitolo; si tratta di passi tratti da documenti di ogni genere (letterari, lettere, Costituzioni, estratti di discorsi, dati statistici, leggi, trattati, discorsi, encicliche, dichiarazioni dei diritti, interviste, programmi e manifesti politici, dossier, discorsi, risoluzioni ONU) per un totale di ben 199, ai quali si affiancano talvolta anche citazioni dirette all'interno del testo. Oltre a questo, è presente una buona bibliografia ragionata con circa 275 volumi, che tuttavia, come spesso accade, non dà molta attenzione alle pubblicazioni italiane; in generale è proprio l'Italia che viene trascurata. Le immagini non sono molte, ma sono tante le tabelle e le figure (ben 46); è eccellente l'attenzione data alla geografia con ben 30 cartine a colori, molto dettagliate e ben fatte, alle quali se ne aggiungono altre 20 non politiche ma volte a mostrare statistiche o a scendere nel dettaglio per specifiche divisioni territoriali.

Non è certamente un manuale convenzionale, sia per il cambio di approccio di cui si è detto tra la prima e la seconda parte, sia per l'evidente intento di privilegiare strutture e processi di lunga durata, cosa che presuppone da parte dello studente una solida conoscenza di base dal punto di vista evenemenziale o comunque la necessità di integrare con un altro manuale visto che molti argomenti sono dati per scontati (indipendenza turca), non sono dettagliati o sono presenti solo per cenni (la Shoah, il colonialismo, la storia dei Paesi democratici tra il 1945 e il 1990). Il linguaggio è chiaro, ma molto articolato.

4. P. Barruso - J. A. Lema Pueyo, *Historia del País Vasco. Edad Media (V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004

Periodo di riferimento: V sec. d.C. - XV

Si tratta di un buon volume per la conoscenza della storia medievale dei Paesi Baschi, che ha nell'attenzione verso le fonti, nel dibattito storiografico e nella completezza dei temi trattati i suoi principali punti di forza. Il volume si articola in undici diversi capitoli affidati a numerosi specialisti, ciò fa trasparire una diversità di stile inevitabile che tutto sommato non inficia sulla organicità dell'opera. I primi due capitoli sono fortemente analitici, incentrati sulla metodologia e sulle fonti, non solo scritte, ma anche archeologiche. Al loro interno troviamo diverse fonti in lingua spagnola e francese, ma anche latina. Diversi altri passi sono presenti anche nel resto del volume, così come i numerosi riferimenti ad altri autori tramite il sistema di citazione americano. È evidente un approccio di tipo problematizzante, ma anche un intento didattico volto a istruire sui pericoli di interpretazione delle fonti, e particolarmente delle cronache e dei dati archeologici per i quali si ribadisce, anche un po' polemicamente, la necessità di un'attenzione e una sensibilità diverse.

Dopo una prima parte – costituita dai primi 5/6 capitoli – molto politica e incentrata sullo sviluppo diacronico delle vicende politiche e istituzionali dei territori di Álava, Guipúzcoa e Vizcaya, l'opera prosegue dando una maggiore attenzione alle strutture, particolarmente alla demografia, all'economia e al commercio, e alla società basca. Da segnalare la grande importanza di alcuni argomenti come per esempio l'urbanesimo, particolarmente ci si occupa del caso di Vitoria-Gasteiz (cap. 7), ma anche del rapporto con il mare, e del ruolo della pesca e dei cantieri navali (ma anche della caccia); senza dimenticare lo spazio concesso nell'ultimo capitolo a un quadro complessivo di mentalità, costumi ed usi della società basca bassomedievale. Ne deriva un ritratto interessante, capace di affrontare anche i diversi temi cari alla storiografia basca, tra i quali merita una menzione la *lucha de bandos* per la quale García de Cortázar rappresenta fin dagli anni '70 del secolo scorso un vero e proprio riferimento (cap. 10). Non mancano anche temi importanti come quello della ribellione (pp. 422-428), soprattutto da parte dei contadini nei confronti dei signori, e quello dell'eresia (eretici di Durango) e della superstizione.

Dal punto di vista degli approfondimenti, al di là della ventina di passi di fonti alle quali si è fatto cenno, una menzione la merita la bibliografia, imprescindibile per uno studente che deve avere dei riferimenti di partenza, e qui ve ne sono ben 374, anche se non sempre recentissimi. Veramente importante è anche l'elenco di 72 fonti, quasi tutte cronache, che si trova alla fine del capitolo 2; un vero peccato è rappresentato dall'assenza totale di immagini, tabelle e soprattutto cartine che sarebbero state essenziali rispetto ad alcuni argomen-

ti, e certamente avrebbero tenuto ancora più alta l'attenzione e l'interesse nei confronti di un testo il cui stile, al di là della varietà dovuta ai tanti autori, si caratterizza per l'utilizzo di una terminologia specifica e di un linguaggio non sempre stimolante. Forse uno spazio maggiore poteva essere dedicato anche alla storia di genere e all'arte.

5. G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica (1492-1898)*, Madrid, Marcial Pons, 2009

Periodo di riferimento: 1415-1898

Si tratta di un volume dal valore indiscutibile per profondità di analisi e capacità di restituire un quadro generale molto dettagliato ed esaustivo non solo da un punto di vista politico e delle istituzioni, ma anche sociale, economico e in parte anche culturale. Ha un linguaggio chiaro e semplice, molto narrativo/discorsivo e non lascia spazio a discussioni teoriche o metodologiche. Al di là di una breve digressione finale sulle Filippine, è centrato sulla storia del Sud-America a partire dalle prime esplorazioni europee (comprese quelle portoghesi in Africa), intese come l'ultimo atto dell'espansione della frontiera medievale – poiché l'America vera e propria nascerà infatti solo a partire dal 1550 –, e si conclude col trattato di Parigi del 1898 che sancisce la fine dell'Impero coloniale spagnolo con la perdita di Cuba, Porto Rico e delle Filippine. Non si occupa dei popoli precolombiani e neanche dei neonati Stati indipendenti sudamericani che vengono chiamati in causa quando ormai il processo indipendentistico è terminato agli albori del 1830, dunque si arriva al 1898 solo per il forte simbolismo di questa data.

Il volume si divide in quattro parti che coincidono con le grandi trasformazioni del Sud-America e ha una trattazione incentrata su tre grandi filoni che si alternano in ogni parte; uno coincide con la politica come quadro introduttivo, con riferimenti continui alle istituzioni e anche a fenomeni come la pirateria e il banditismo; segue una sezione di più capitoli sull'economia e l'attività di riforma (amministrativa, militare, del territorio, sociale, etc.), nella quale forte è l'attenzione verso la geografia, il rapporto tra economia e trasformazione del territorio, e in tal senso non è casuale la presenza di un apparato iconografico e di carte non troppo ampio ma ben fatto contenutisticamente e stilisticamente; e infine vi è un'ampia e approfondita ricostruzione concernente la società con riferimenti (come nel capitolo VI per esempio), alle trasformazioni, alle interazioni fra i diversi ceti, a città, strutture e gerarchie di potere, costumi e mentalità, demografia storica, emigrazione, sfera sentimentale e donne. Maggiore attenzione poteva forse essere indirizzata verso tutto ciò che concerne la religione e in particolare verso

l'evangelizzazione e l'azione dei gesuiti. A parte qualche passo e dei riferimenti non si trovano fonti nel testo.

Per concludere, al di là della bibliografia di una quindicina di pagine con titoli essenzialmente spagnoli, sudamericani e anglo-sassoni che possono costituire una base per l'approfondimento di ciascuna delle quattro parti del volume, e della cronologia con una cadenza quasi da genere annalistico, ci preme sottolineare che nel volume con l'avanzare dei secoli e soprattutto a partire dall'Ottocento si ravvisa un certo rammarico per le modalità del dominio e della politica spagnola in terra sudamericana. Si notano dunque espressioni come "purtroppo", "per fortuna", "triste esito", ma anche alcuni giudizi forse troppo netti sul dominio coloniale spagnolo in relazione ai suoi possibili significati nel presente.

6. M. Christol - D. Nony, *De los origines de Roma a las invasiones bárbaras*, Madrid, Akal, 1991

Periodo di riferimento: VIII sec. a.C. - 410 d.C.

Si tratta di un manuale improntato alla sinteticità e alla discorsività senza particolari riferimenti alla problematizzazione, alla storiografia e all'interpretazione dei fenomeni e processi storici. Ha inizio con un'introduzione che fornisce alcuni punti di riferimento come guide, dizionari e collezioni di fonti, presentando anche le modalità di interpretazione di una fonte come un'iscrizione. In tal senso, è da notare positivamente una certa attenzione alla documentazione che si manifesta attraverso l'inserimento sul margine destro di interi passi, ben 91, che mostrano direttamente il luogo da cui viene presa una determinata informazione.

Il manuale si presenta come un veloce resoconto, in merito alla Repubblica è molto più orientato verso lo svolgimento evenemenziale (pure molto lacunoso) che non verso le strutture. Processo che si inverte nel caso dell'Impero dove si riscontra una maggiore attenzione verso il suo funzionamento e le strutture militari, sociali, religiose e istituzionali; manca quasi del tutto una qualche trattazione relativa all'economia.

Sul piano contenutistico, nel dettaglio, guerre sannitiche e guerra pirrica sono trattate troppo brevemente, ancor più le guerre macedoniche per le quali non si menziona neanche la figura di T. Quinzio Flaminio o il ruolo della Lega Etolica e della Lega Achea. Non c'è traccia delle riforme di Gaio Mario e agli imperatori è riservata solo una manciata di righe in quello che sembra un elenco, che tra l'altro dimentica Tito e non menziona la costruzione del Colosseo o l'incendio di Roma da parte di Nerone. Singolare anche la scelta della periodizzazione: piuttosto che terminare canonicamente con il 476 d.C., si ferma al saccheggio

di Alarico del 410 senza dunque occuparsi di Ezio, Attila, Odoacre e dei regni romano-barbarici, mentre il cristianesimo compare solo alla fine.

Dal punto di vista degli apparati sono apprezzabili le 30 cartine, poste alla fine del volume ma almeno accompagnate da rimandi all'interno del testo; oltre la presenza di 5 tabelle, non è chiaro il senso dei 30 disegni, tutti riguardanti monete, che sembrano essere esornativi senza avere una qualche utilità. La bibliografia, nonostante una certa mole di volumi indicati (290), è molto antiquata, essendo il libro una traduzione di un volume francese del 1971, e dunque può essere un riferimento solo per l'individuazione di alcuni classici. Bene il linguaggio, chiaro e semplice, ma con alcuni termini latini prontamente spiegati con piccole pillole sui margini. Nel complesso, un volume di cui si può apprezzare il modo di trattare le fonti, ma da non adottare in quanto troppo discorsivo, sintetico e lacunoso.

7. S. Claramunt - E. Portela - M. González - E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1992

Periodo di riferimento: IV sec. d.C. - XV

Un buon manuale le cui principali criticità sono le seguenti, *in primis* la mancanza di un apparato iconografico e soprattutto di carte, infatti, sono troppo poche (7) e la loro assenza si fa sentire soprattutto in ragione di quella che è l'impostazione del manuale, come vedremo più avanti. In secondo luogo, vi sono troppi capitoli, ben 43 e ciò rischia di creare un'eccessiva frammentazione e confusione nello studente. Non rappresenta un problema la suddivisione tra le 137 pp. dell'Alto Medioevo e le 227 del Basso (38%-62%), si tratta infatti di una partizione interna tutto sommato equilibrata ed accettabile, lo è invece la brevità di alcuni argomenti politicamente fondamentali e la presenza di quattro autori il cui stile è palesemente diverso. In tal senso, si avverte uno scarto nella lettura tra i vari capitoli, da un lato, di González e Claramund che concentrano molte informazioni in poco spazio e sono poco analitici, e dall'altro, di quelli di Mitre e Portela (soprattutto) che hanno un'impostazione marcatamente più ampia con uno stile più narrativo ed un approccio molto più critico. Tra l'altro nei capitoli di Mitre si rivede chiaramente l'impostazione tipica di quello che sarà il suo manuale. In generale, questa diversità di stili può essere un vantaggio come uno svantaggio durante lo studio, dipende dallo studente, ma certamente è un elemento da tenere in considerazione. La presenza di quattro autori fa sì che vi siano anche dei rimandi interni e soprattutto delle ripetizioni che comunque non disturbano la fruizione.

Nel complesso si può affermare che la trattazione è centrata sullo svolgimento evenemenziale, ma non mancano accenni a società, economia, religione e cultura, che vengono più ampiamente e adeguatamente trattate in ben nove capitoli (10, 16, 17, 24, 25, 29, 31, 32, 39) a copertura dell'intero periodo medievale. Lo stile di scrittura è sintetico ma abbastanza esaustivo e, a parte alcuni capitoli come quello sulla crisi bassomedievale, è senza dubbio descrittivo; si caratterizza per un linguaggio semplice e chiaro. Non ci sono le fonti nel testo, mentre è presente qualche citazione di altri storici. Interessante la premessa in cui si specifica che l'intento non è quello di dare vita a un volume enciclopedico, ma a una sintesi che intende rafforzare una formazione degli studenti universitari ritenuta povera a causa della scuola.

Da un punto di vista contenutistico siamo di fronte a un manuale certamente innovativo, dal momento che ambisce a coprire la storia dell'intero continente euro-asiatico con attenzione anche all'Africa subsahariana. Concretamente ciò significa non soltanto che la storia bizantina e l'Islam sono affrontate dall'inizio alla fine, coprendo ben cinque capitoli, e che anche la Scandinavia e l'Europa Orientale trovano un adeguato spazio (seppure sintetico e un po' scarno fino al IX sec.), ma che addirittura ci si spinge, seppure brevemente, a raccontare la storia di aree e popoli che con ogni probabilità non sarebbero altrimenti mai toccati. Dunque, ritroviamo l'Impero sasanide prima della conquista araba, Kusani, Turchi, Avari, Slavi, e ben due capitoli (15 e 42) su Cina, Giappone e India e uno conclusivo sui regni africani (43) con riferimento all'area sudanese (Impero Wagadu, Impero del Mali, Impero Songhay, Impero de Kanem-Bornu, e le città stato Hausa) e all'area centrale (Regno del Benin, città stato di Yoruba, Regni bantù); e infine all'Africa orientale (città stato islamizzate, Nubia cristiana, Abissinia). Ovviamente anche i Mongoli e il Tamerlano hanno il loro spazio. Tutto ciò se da un lato ha il lodevole e apprezzabile merito di mettere a contatto gli studenti con aree puntualmente non studiate, dall'altro ci mette di fronte a evidenti problemi di natura metodologica legati al concetto di Medioevo, che, dunque, in qualche modo qui si intende non appartenente alla sola area europea.

Per quanto riguarda l'Europa si può dire che di fatto mancano le vicende longobarde – a parte un cenno nel cap. 3 – e che in generale le vicende legate all'Italia non papalina non trovano grande spazio; ampio è quello riservato alla Francia e all'Inghilterra (per questa soprattutto a partire dal XI secolo) e in particolare alla Guerra dei Cent'anni. Anche le crociate sono trattate molto ampiamente con tanto di tentativo di interpretare psicologicamente le ragioni dell'agire cristiano. La bibliografia alla fine dei capitoli è troppo scarna, ma soprattutto molto anti-

quata e carente di pubblicazioni italiane. Infine, segnaliamo che è più la caduta di Costantinopoli (e l'epoca delle esplorazioni portoghesi) a essere presa come riferimento finale del Medioevo che non la scoperta dell'America, che infatti non viene trattata.

8. M.A. Del Arco Blanco (Dir.), *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016

Periodo di riferimento: IX secolo a.C. - 1990 d.C.

Un'ottima antologia di fonti che si caratterizza per la grande completezza e ampiezza del periodo coperto. Questo lavoro è il frutto della collaborazione di ben nove docenti che hanno contribuito alla creazione di un gruppo interdisciplinare il cui scopo era quello di offrire uno strumento ampio e completo per l'insegnamento della storia della penisola iberica dall'antichità fino all'età contemporanea in una prospettiva europea. L'obiettivo si può dire sostanzialmente raggiunto perché l'esito è effettivamente un lavoro che sfiora i 400 passi tratti da fonti scritte di diverso tipo (normative, giuridiche, narrative, etc.) sui temi più disparati e che è stato realizzato anche tenendo conto delle difficoltà degli studenti, i cui pareri sono stati sondati tramite alcuni questionari.

La suddivisione del testo segue quella delle varie epoche storiche trattate che sono quella antica, medievale (compresa la storia facente capo a storici musulmani), moderna, dell'America moderna e contemporanea. All'interno di ogni epoca c'è una suddivisione per temi il cui criterio di ordinamento è dato dal rispetto della sequenza diacronica, ciò chiaramente non vuol dire che le fonti riguardano soltanto eventi politici, perché anche se questi sono la maggioranza vi è comunque spazio per temi riguardanti le strutture economiche, sociali, culturali e religiose. La partizione tra le diverse età è equilibrata fino alla storia moderna dell'America, dopo la quale prende nettamente il sopravvento la sezione sulla storia contemporanea che occupa quasi un terzo dell'intero volume. Ogni passo non presenta un commento, ma solo le indicazioni bibliografiche e un breve titolo che chiarisce efficacemente qual è l'argomento trattato; tutti i passi sono in spagnolo e non vi sono traduzioni a fronte. Prima dell'ampia antologia di fonti c'è una breve bibliografia con i testi di riferimento per ciascuna epoca e una sitografia. È nel complesso uno strumento che può risultare particolarmente utile per i docenti e che fornisce un buon repertorio di documenti con riferimento anche al mondo musulmano e sudamericano.

9. J.Á. García de Cortázar - J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de historia medieval*, VI ed., Madrid, Alianza Editorial, 2015

Periodo di riferimento: 380-1453/1480/1492

È un'opera il cui intento didattico è molto forte poiché recupera la vecchia, ma a nostro avviso sempre utile, prassi di inserire alla fine di ogni capitolo delle appendici di approfondimento. Pertanto, il volume si articola in una parte teorica e informativa e in una parte che ospita passi di fonti, cartine, tabelle, grafici, genealogie e una specifica bibliografia sul tema trattato in ogni singolo capitolo. Vi sono ben 82 fonti, mentre all'interno del testo ne sono presenti soltanto due; le cartine sono 34 e molto ben fatte, le immagini sono poche (4); infine vi sono 10 tra tabelle, grafici, etc. Il manuale nel suo complesso, non considerando tutto l'apparato di approfondimento finale, passa concretamente da 580 a 360 pagine: dunque è sintetico, una necessità a cui si fa cenno anche nell'introduzione a causa dell'attuale preparazione media degli studenti. Pertanto, non sorprende la tendenza a ridurre per punti (e lettere) alcuni argomenti, e neanche il fatto che tutto sommato sia un manuale descrittivo con pochi spunti analitici e riferimenti storiografici.

È caratterizzato infatti da uno stile molto discorsivo che va diretto al punto e che è fondamentalmente imperniato sulla volontà di presentare un quadro complessivo della società medievale senza badare troppo ai singoli accadimenti politici. La narrazione è infatti molto più dettagliata per le strutture sociali, culturali, economiche, demografiche, religiose, e non disdegna di occuparsi di arte, mentalità, alimentazione, famiglia, donne, sessualità, produttività e tecnica; in tal senso, una menzione la merita il capitolo 13, dedicato alla cultura bassomedievale della quale si fornisce un vivido e interessante quadro.

È anche una sintesi interpretativa e lo è perché intende la storia medievale come un incontro/scontro di tre diverse civiltà, ovvero quelle romano-germanica, bizantina e islamica. Ciò spiega anche uno dei punti forti del volume che consiste in un'attenzione molto forte ed esaustiva nei confronti della storia dell'Impero Bizantino e dell'Islam, anche da un punto di vista politico. Anche la partizione in tre sezioni, Alto-Pieno-Basso Medioevo, riflette questa interpretazione proponendo nella prima parte la nascita di queste tre civiltà, poi il loro pieno sviluppo e l'influenza verso altre con il successivo scontro che determina un primo declino dell'Impero bizantino e quello di alcune dinastie musulmane, e infine l'esito che consegna all'età moderna soltanto l'Occidente e l'Islam. Si spiega così anche la particolare periodizzazione scelta che, escludendo la crisi imperiale, fa iniziare il volume con l'Editto di Tessalonica e con

l'analisi dell'eredità romana nel contesto bizantino. Ancora di più ha senso la scelta finale che fa terminare il Medioevo tra la caduta di Costantinopoli e il 1492, ma non per la scoperta dell'America (argomento assente nel testo), bensì per la caduta del Regno di Granada che finalmente consegna alla storia una penisola iberica totalmente cattolica.

Viene però da chiedersi perché alcuni argomenti di grande importanza in riferimento a tale incontro/scontro siano del tutto assenti o solo menzionati; è il caso della guerra greco-gotica e soprattutto delle crociate e degli ordini religioso-militari. Non sono gli unici argomenti trattati in modo superficiale, tra questi vi sono anche i Longobardi, i Franchi, gli Ottoni e lo è in generale l'Italia (particolarmente il Mezzogiorno). Trova conferma anche qui la tendenza riscontrata in altri manuali spagnoli di considerare l'esperienza della civiltà comunale come un qualcosa di simile ad altre città europee, con poche righe non troppo precise e molto sintetiche. Ne consegue che anche le vicende del Barbarossa e di Federico II soffrono dello stesso problema. Anche il feudalesimo è un argomento che avrebbe meritato una trattazione del tutto diversa in quanto non emerge chiaramente nelle sue diverse manifestazioni e nella sua evoluzione. In generale il manuale è sicuramente eurocentrico, e anche se si occupa di alcuni argomenti poco trattati – come i diversi regni anglosassoni di Inghilterra e il Maghreb musulmano – non dà un'adeguata attenzione all'Europa dell'Est, del Nord e in particolare alla Russia. Bisogna anche ricordare che non procede in maniera ferrea dal punto di vista diacronico visto che la tripartizione dell'età medievale e delle sue civiltà impone di occuparsi di una di queste andando avanti per secoli per poi ritornare indietro.

Per concludere, va sottolineato che il manuale punta forte sul ruolo dell'apparato di approfondimento e supporto, non solo per la quantità e qualità delle cartine, etc. e per fonti proposte, ma anche per una cronologia corposa, anch'essa tripartita per ognuna delle civiltà studiate; un dizionario con oltre 310 termini; una bibliografia complessiva abbastanza scarna di 129 volumi per quanto concerne i singoli capitoli, non aggiornata fino al 2016, ma sicuramente più attenta alla storiografia italiana; e una bibliografia generale che presenta oltre 126 tra enciclopedie, dizionari, atlanti, repertori di fonti, altri manuali e alcune monografie, alle quali si aggiungono 16 riviste e 2 siti web.

10. J.Á. García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*, Madrid, Akal, 2012

Periodo di riferimento: 313-1464

Come sostenuto anche dall'autore nell'introduzione si tratta di una sintesi sulla storia religiosa dell'Occidente medievale, cioè di un lavoro incentrato sul mondo cattolico e sulla cristianità latina tra il IV e il XV secolo. In un certo senso può essere assimilato a un manuale di storia del cristianesimo e della Chiesa, tuttavia, per la sua particolare impostazione può essere considerata a tutti gli effetti anche una monografia approfondita sulla storia religiosa medievale. È un testo fortemente analitico e interpretativo e lo si può intendere anche dalla sua struttura quadripartita, risultato di una periodizzazione che sfruttando il concetto teologico del regno – nel senso di Regno dei cieli – intende mostrare in che modo il cristianesimo è nato e si è evoluto, e contestualmente come la Chiesa cattolica si sia sviluppata (parte I: 331-604) strutturata e rafforzata (parte II: 604-1054), e, dopo aver raggiunto il suo apogeo (1054-1277), si sia indebolita (1277-1464) quando, ben prima di Martin Lutero, la proposta di lettura individuale della Bibbia di Wycliff, il definitivo tramonto dell'idea di una crociata (seguito alla morte di Pio II), e la critica diplomatica di Lorenzo Valla posero progressivamente fine al cristianesimo nella sua accezione medievale.

Non è un'opera che procede occupandosi di ogni singolo paese dell'Europa occidentale, né tanto meno offrendo un resoconto descrittivo della storia della Chiesa sul piano politico, ma ricostruendo ampi e generali quadri sul cristianesimo da un punto di vista dottrinale, liturgico, etico, giuridico ed ecclesiologico. È quindi un lavoro di non facile lettura: sono necessarie una consistente conoscenza preliminare degli eventi politici fondamentali del Medioevo, ma anche una grande attenzione per il costante riferimento al dibattito e alle diverse posizioni/interpretazioni che si sono succedute nel corso dei secoli su temi e concetti fondamentali della religione cristiana. Ciò è ancora più vero se si considera che su molti di questi concetti l'autore riflette con un approccio interdisciplinare che deve molto alla sociologia e all'antropologia, ragione per cui alcuni argomenti sono affrontati anche tenendo conto del pensiero di studiosi come Marcel Mauss o Max Weber (si vedano le pp. 302 e 313). È uno studio che dà pienamente conto della complessità della ricostruzione storica e fa ampiamente riferimento al dibattito storiografico, spesso citando esplicitamente il contributo di un gran numero di storici, molti dei quali italiani (Cinzio Violante, Paolo Prodi, Giovanni Grado Merlo). Nel complesso, possiamo affermare che si tratta di un testo esaustivo che ha anche il merito di approfondire il nesso tra religione e società, occupandosi pure di aspetti concernenti la mentalità (rapporto dell'uomo medievale col denaro, col sesso, con la morte) così che lo studente possa farsi un'idea concreta delle differenti forme di spiritualità connesse non soltanto alla produzione intellettuale

delle università e dei monasteri, ma anche alla religiosità popolare. Maggiore attenzione poteva essere dedicata al discorso sul ruolo e sulla concezione cristiana delle donne e sulle forme della spiritualità femminile; e lo stesso si può dire in merito al rapporto tra guerra e religione visto che la trattazione inerente alle paci di Dio, alle crociate e al concetto di *Miles Christi* è solo accennata, mentre è del tutto assente quella sugli ordini religioso-cavallereschi.

È un testo che presenta una mole massiccia di citazioni e di riferimenti alle sacre scritture e alla patristica e che, pertanto, costituisce anche un ottimo punto di partenza per ulteriori approfondimenti; l'apparato iconografico è assente mentre sono molto ben fatte le 14 cartine poste alla fine del volume che per lo più non riguardano eventi politici, ma la diffusione di fenomeni religiosi. La cronologia di 11 pagine è un ottimo strumento per compensare la carenza di riferimenti ad accadimenti politici in alcune sezioni. L'aggiornata bibliografia, per quanto non sia troppo estesa (216 volumi e alcune riviste), è valida perché offre diverse possibilità di approfondimento distinguendo tra i manuali, le opere che si occupano di temi più ampi con un taglio interpretativo e quelle che si concentrano su argomenti più specifici che sono stati trattati nei vari capitoli. Infine, si segnala che il linguaggio non è molto scorrevole perché molto analitico e caratterizzato da numerosi termini direttamente tratti dalle sacre scritture e dalle opere di teologi e pensatori, di conseguenza abbondano locuzioni latine e greche. Tuttavia, l'utilizzo del corsivo, grazie al quale l'autore evidenzia alcuni concetti o passaggi chiave, si rivela in questo caso un'operazione davvero opportuna e capace di dare maggiore ordine e punti di riferimento al lettore. Forse, per il suo grado di esaustività, analiticità e complessità si tratta di un lavoro più indicato per gli studenti di un *máster*.

11. F.J. Gómez Espelosín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011

Periodo di riferimento: II millennio a.C. - 63 a.C. (guerre mitridatiche)

Si tratta di un volume molto discorsivo e abbastanza sintetico che ha il merito di essere scritto in modo accattivante e interessante, anche perché impreziosito dal frequente inserimento di passi riguardanti le fonti sui margini della pagina per un totale di ben 79 documenti. Non è certamente un manuale analitico ed è privo di riferimenti storiografici nonostante dimostri di essere aggiornato, allo stesso modo non pone problemi di periodizzazione o relativi alle diverse cronologie adottabili per la storia greca.

Contenutisticamente alcuni argomenti sono trattati in modo un po' troppo sintetico, soprattutto in relazione all'ellenismo e alla Magna Grecia, tranne che

nei casi di Dionisio di Siracusa, Agatocle e Timoleonte. Lodevole il tentativo di far luce su Alessandro, sottraendolo al mito e facendo riferimento alle fonti utili in tal senso. Per concludere è, invece, da apprezzare lo spazio riservato in alcuni momenti a società, cultura, arte, architettura, mentalità, costumi, religione, filosofia e mito, o anche alle donne ateniesi (p. 128), ma incredibilmente non vi è alcun riferimento alle strutture economiche e produttive. Da segnalare la scelta della periodizzazione che fa terminare la storia greca con Mitridate piuttosto che con Cleopatra.

Gli apparati di approfondimento sono ben congeniati in quanto si avvalgono di un numero notevole di immagini e foto, ben 42, accompagnate da didascalie esplicative, mentre sono 18 le cartine, molto chiare e ben realizzate. Bene anche le pillole sui margini che evidenziano alcuni passaggi chiave, integrano o danno informazioni aggiuntive su termini, personaggi o eventi. Apprezzabile l'elenco di fonti fondamentali per lo studio della storia greca, così come il glossario presente alla fine del volume; anche la bibliografia, non troppo ampia e composta di 202 volumi, è comunque molto aggiornata. Il linguaggio è molto chiaro e semplice, e grazie alla combinazione con le immagini proposte, anche capace di tenere viva l'attenzione.

In sintesi, è un buon volume dal punto di vista degli apparati di approfondimento, dell'attenzione alle fonti e il ricorso alle immagini, ma è carente contenutisticamente perché estremamente sintetico e in non pochi punti anche lacunoso, nonché privo di una reale attenzione ai processi economici della grecità e al mondo della Magna Grecia.

12. E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995

A discapito di quanto afferma l'autrice si tratta di un lavoro che è molto più che una semplice introduzione, la cui valenza didattica è certamente indubbia ma purché si usi bene questo volume, che non è né un manuale di storiografia né una vera e propria introduzione al lavoro dello storico. Si tratta invece di un saggio molto profondo che affronta questioni e problemi metodologici, avendo come riferimento la storiografia soprattutto dalla fine del XIX secolo senza però mai spingersi a fare una vera e propria storia della storiografia. Va maneggiato con cura nel senso che non tutti i lettori hanno la formazione e le conoscenze necessarie e sufficienti per studiare un testo denso di riferimenti non solo alla storia e agli storici, ma anche alla filosofia, alla sociologia e all'antropologia. Dunque, ha un taglio interdisciplinare, poco descrittivo e molto analitico, che presenta una

lettura semiotica ed ermeneutica volta a sottolineare il valore essenziale dell'interpretazione di fronte ai fenomeni storici. Il lavoro ha un occhio di riguardo per la storia contemporanea, ma ha una validità generale indiscutibile e oltre tutto ha il merito di concentrarsi sui principali filoni storiografici del Novecento, tra l'altro in piena polemica con le *Annales*. Da segnalare anche la presenza di una sezione nella parte finale dell'ultimo capitolo sulla didattica della storia nelle università rispetto alla quale si denuncia il rapporto inversamente proporzionale tra l'aumento dei contenuti e la riduzione dello spazio dedicato alla struttura concettuale e all'organizzazione dei contenuti stessi.

Didatticamente, come accennato, è un manuale non di facile adozione, potrebbe essere consigliabile uno studio solo di una parte o di alcune parti o meglio ancora, come anche suggerisce l'autrice, un'inversione dei capitoli, cioè una lettura non dal primo al quinto, ma con la sequenza 5°-4°-1°-2°-3°, o anche una lettura singola di quelli che a tutti gli effetti sono dei saggi indipendenti. L'opera tratta di metodologia e storiografia con un linguaggio chiaro, ma caratterizzato in molti punti da un'accentuata *vis polemica* e da uno stile non semplice, fatto di interruzioni, parentesi, incidentali che rendono spigolosa la lettura e fanno sì che sia davvero necessaria una forte concentrazione per la sua comprensione. Per questi motivi deve necessariamente essere accompagnato dalla guida del docente e/o dalle precauzioni di cui si è detto sopra, a maggior ragione se si considera che le note, messe alla fine di ogni capitolo per non disturbare il lettore, costituiscono un saggio nel saggio e si compongono di ben 92 pagine, colme di riferimenti e opere che sostituiscono la bibliografia, ma rendono ancora più complessa la lettura.

13. A. Isla Frez, *La alta edad media. Siglos VIII-XI*, Madrid, Síntesis, 2002 (*Historia de España Medieval I*)

Periodo di riferimento: Epoca: 711-1070

Si tratta di un buon manuale perché nonostante non sia approfondito in tutte le sue componenti, è capace di fornire un quadro molto articolato anche se si autodefinisce come "introduttivo". Può essere diviso in tre grandi sezioni, nella prima (comprendente i primi cinque capitoli) si occupa essenzialmente di aspetti evenemenziali e politici con riferimento alla parte cristiana della penisola iberica e non all'Andalusia, per la quale sono presenti solo riferimenti essenziali. Questa sezione è caratterizzata da un'attenzione rivolta a ogni singolo regno per il quale si menziona una sequela davvero lunga di sovrani, guerre e successioni. In tal senso, l'opera è davvero eccessivamente concentrata sul tema delle successioni e

dei dispositivi successivi. Anche le ribellioni nate nel seno dell'aristocrazia sono un argomento spesso presente.

La seconda sezione riguarda invece le strutture sociali, economiche, religiose e culturali; la terza sezione è composta dall'ultimo capitolo – che concerne il dibattito storiografico su alcuni temi controversi – e dall'appendice che ospita 12 passi commentati di alcuni fonti che rimandano direttamente a temi trattati all'interno del testo. È quindi un manuale analitico e in grado di fornire alcuni strumenti per affrontare più consapevolmente la critica delle fonti e il dibattito storiografico. Abbondano infatti non solo i riferimenti a molti e importanti storici tramite il sistema di citazione americano, ma anche quelli alle fonti attraverso degli esempi concreti tratti da documenti: si tratta, a mio avviso, di un *modus operandi* esemplificativo dell'intento di far comprendere come le fonti debbano essere il necessario supporto di quanto enunciato all'interno del testo. Numerose sono anche le riflessioni sul valore dei singoli documenti e su quello di diverse e importanti tesi storiografiche. Ne deriva un volume non semplice, come si evince anche da un linguaggio chiaro ma non privo di asperità e dell'utilizzo di una terminologia tecnica e facente riferimento non di rado al latino, ma che tuttavia è in grado di orientare lo studente e di fornirgli un notevole bagaglio storiografico di partenza.

Una nota dolente può essere rappresentata dall'apparato iconografico e di supporto che è praticamente nullo in quanto formato da sole 7 cartine e 6 tavole genealogiche. Anche la bibliografia, che non ambisce a essere esauriente, conta solo 145 volumi, per la grande maggioranza corrispondenti a quelli citati. Un'ultima osservazione sulla periodizzazione: l'intero periodo tardo-antico viene escluso dalla ricostruzione, che ha inizio direttamente dalla conquista musulmana di gran parte della penisola. È un fatto singolare se consideriamo che questo volume si inserisce all'interno di una collana che intende trattare l'intero periodo medievale.

14. I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003 (*Historia de España Medieval II*)

Periodo di riferimento: 1035 (morte di Sancho III) - primi del XIV

Si tratta di un volume molto ben fatto, non di agevole lettura perché analitico, molto denso ed esauriente. Nel volume non si rinuncia a un inquadramento problematico delle più importanti questioni riguardanti il pieno Medioevo con una moltitudine di riferimenti ad altri autori (sistema di citazione americano) e al dibattito storiografico. È presente una narrazione evenemenziale molto corposa e dettagliata che per ciascun regno procede di sovrano in sovrano avendo come

riferimento soprattutto la bipartizione Castiglia-León e Catalogna-Aragona, ma senza dimenticare Portogallo e Navarra. La periodizzazione ha il suo preciso, e ragionevole, punto di partenza nella morte di Sancho III (1035) e nella spartizione dei territori da lui operata. Il vero nucleo portante dell'opera non è lo svolgimento evenemenziale in sé per sé quanto la *Reconquista*, che non viene intesa primariamente come un mero processo religioso e militare, ma come il frutto dell'espansione della stessa società feudale iberica, della quale si propone un profilo molto centrato sulla descrizione delle sue strutture sociali, economiche e di storia delle istituzioni. In tal senso, anche la religione è adeguatamente trattata, ma non lo stesso si può dire per la cultura, l'ideologia e la mentalità del tempo, anche se molto apprezzabile è la parte dedicata all'arte romanica, gotica e mudéjar. Il volume è incentrato esclusivamente sui regni cristiani iberici con pochi riferimenti al mondo musulmano.

Ha il merito di restituire un quadro della società feudale iberica molto ben calibrato e ricco di informazioni relative alle tecniche produttive, agli aspetti sociali e alla vita materiale in città e in campagna, alle forme di organizzazione sociale, politica, economica e religiosa. Il capitolo finale sul dibattito storiografico poteva essere più approfondito e strutturato, ma quanto meno cerca di dare un'idea dell'evoluzione storiografica in relazione a problemi come il feudalesimo e appunto la *Reconquista*. Molto interessante l'affermazione di García de Cortázar secondo cui la storiografia spagnola sul Medioevo è caratterizzata dall'esistenza di singole storiografie, molto specifiche, per ciascuno dei regni della penisola iberica. A questo proposito, egli ha parlato di *esimismamiento historiográfico*.

L'apparato di supporto è nullo, infatti non vi sono né immagini né cartine (e ciò rappresenta un passo indietro rispetto al volume precedente); quest'ultime sarebbero state fondamentali per illustrare il progressivo processo di conquista dei regni cristiani iberici. Bene l'antologia di fonti di vario tipo, sia in latino che in spagnolo, posta alla fine del testo insieme alla bibliografia, abbastanza ricca, aggiornata ed essenzialmente composta di volumi spagnoli. Il linguaggio specialistico e molto specifico, con numerosi termini tratti dalle fonti, non pregiudica la fruizione del testo che nel complesso è molto scorrevole e godibile.

15. E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003 (*Historia de España Medieval III*)

Periodo di riferimento: 1300-1492

Si tratta di un ottimo volume che si occupa essenzialmente di aspetti economico-produttivi, commerciali, demografici, sociali e materiali. Pur presentando

un'impostazione critica è certamente meno incentrato sul dibattito storiografico dei precedenti volumi. Questo non significa che non vi siano molti riferimenti, si segnala per esempio l'importanza data al contributo della storiografia italiana (Del Treppo, Melis e Tangheroni) a proposito degli studi sul commercio aragonese, grazie al quale si è dimostrato come il Quattrocento non possa essere considerata una fase di declino per il commercio catalano-aragonese. Convincente anche l'impostazione storiografica che, da una parte, tiene in conto la possibilità che i nuovi risultati della ricerca storica possano cambiare lo stato attuale della conoscenza; dall'altro non forza la ricostruzione quando la mancanza di fonti pone ostacoli insormontabili rispetto a un dato argomento.

Il volume è molto centrato sulle corone d'Aragona e di Castiglia; procede distinguendo tra mondo urbano e mondo rurale avendo come principale nucleo tematico la crisi del Trecento.

Il quadro economico e sociale ricostruito è davvero ottimo, si distingue particolarmente per l'eshaustività delle sezioni dedicate alla società rurale e all'economia aragonese, e al commercio castigliano. Sono presenti anche temi come la marginalità e la storia di genere, ma era forse necessario uno spazio più ampio in merito, così come per altri argomenti come le feste e la criminalità. Soprattutto pesa l'assenza della religione e di una ricostruzione della sua importanza in ambito sociale, cosa che è essenzialmente dovuta al fatto che se ne occupa il volume successivo.

L'apparato iconografico e cartografico non è stato incluso, in questo senso si poteva almeno inserire una cartina che mostrasse i domini delle varie corone. Bene invece l'antologia di 15 fonti, in castigliano e catalano, poste alla fine del volume e riguardanti diversi temi durante tutto il periodo esaminato. Eccezionale la bibliografia, la quale, divisa per ciascuna corona e per temi, riesce a offrire un quadro completo – con alcune indicazioni di carattere generale e approfondimenti anche sulla Navarra – per un totale di oltre 1100 titoli. Lo stile risulta piacevole, scorrevole e molto chiaro senza particolari asperità.

16. J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003 (*Historia de España Medieval IV*)

Periodo di riferimento: 1220-1492

Si tratta di un lavoro molto ben progettato che ha il merito di restituire un quadro esaustivo e approfondito della società, della cultura e della politica della penisola iberica medievale, avendo sempre come riferimento Aragona e Castiglia, ma senza dimenticare la Navarra. La sezione politica è sviluppata non come la

solita somma di eventi e date, ma come un discorso analitico e complesso, che prima ancora che sui fatti, intende indagare sull'evoluzione politica, istituzionale e giuridica delle due corone, soprattutto in riferimento al processo di rafforzamento delle dinastie e della macchina statale. L'analisi politica indugia oltre che sulle dinamiche di sviluppo del potere sovrano, anche su quello signorile e delle realtà cittadine. È un manuale che fa riferimento a un gran numero di studi e a diverse correnti storiografiche, ed è costellato da un grandissimo numero di fonti, cronachistiche e letterarie, inserite direttamente nel testo.

Anche qui, come nel precedente volume, forse poteva essere approfondito maggiormente il ruolo politico della Chiesa; l'autore infatti si occupa soprattutto della sensibilità religiosa più che delle istituzioni o delle strutture di comando ecclesiastiche presenti sul territorio. La trattazione in merito alla teologia e alla sensibilità spirituale è molto ben fatta e si occupa anche dell'eterodossia e di forme di dissidenza ai più alti e bassi livelli sociali; in generale evita di entrare in disquisizioni dottrinali.

Notevole l'ampia sezione relativa alla cultura, dotta e popolare, che risulta una ricostruzione a 360 gradi dell'ideologia e della mentalità della società iberica con riferimento ai valori, alle forme di espressione, ai cambiamenti, alle influenze che la attraversarono, ma anche ai suoi canali di diffusione e ai costumi. Essa spazia dalla politica all'economia, dalla religione alle forme della socialità, senza dimenticare le donne, gli emarginati e almeno in parte anche ebrei e musulmani. Soprattutto si avvale pienamente dell'utilizzo massiccio di fonti e riferimenti vari ad autori dell'epoca e a storici del nostro tempo.

Rispetto ai restanti volumi del medesimo progetto editoriale, questo ha il merito anche di presentare alcune cartine di riferimento e una genealogia per i regnanti castigliani, aragonesi e navarresi; presenta, come gli altri, anche un'antologia di fonti in lingua spagnola divisa per temi. La bibliografia è una selezione di 378 opere che prevalentemente raccoglie i lavori citati, ma propone anche un gran numero di edizioni di fonti. Infine, nonostante il linguaggio sia piacevole e molto chiaro, lo stile di scrittura non è dei più semplici; la costruzione del periodo e la densità di riferimenti e informazioni implicano una lettura molto attenta.

17. C. Malamud, *Historia de América*, Madrid, Alianza Editorial, 2005

Periodo di riferimento: XV - fine del XX secolo

Un volume prevalentemente descrittivo che imposta la narrazione nel senso di un grande racconto molto denso e dettagliato soprattutto sull'economia e sugli sviluppi evenemenziali. Rispetto a entrambi, nel primo caso abbondano i dati e

le statistiche, come certifica anche il gran numero di grafici e tabelle presentate, nel secondo forse vi sono anche troppi eventi e un certo gusto aneddótico che allunga alcune sezioni già un po' troppo prolisse.

Il volume è diviso in tre parti. La prima, dedicata alla scoperta del Nuovo Mondo e all'America coloniale, è molto descrittiva e caratterizzata da una narrazione a 360 gradi che tocca politica, società, religione, economia, e aspetti psicologici e militari del confronto tra civiltà, ma qualcosa in più doveva esserci sull'evangelizzazione dell'America Latina e sul ruolo dei gesuiti. La seconda parte, incentrata sulle indipendenze, presenta qualche snodo problematizzante in più con qualche riferimento anche al dibattito storiografico, cosa che viene enfatizzata nella terza parte dedicata all'America contemporanea. In generale, trova ampio spazio anche la demografia storica.

Il volume si occupa prevalentemente del Sud-America e molto meno degli USA che non compaiono più a seguito della Rivoluzione americana. Nonostante questo, non si caratterizza per un punto di vista filo-iberico e neanche eurocentrico, anche se c'è da segnalare che il focus è incentrato maggiormente su quei territori sui quali la Spagna, e anche il Portogallo, esercitarono la loro influenza. Ottima la trattazione – per grado di dettaglio e bontà dell'argomentazione – di temi come la crisi del Seicento, il XVIII secolo (considerato quello della svolta per impulso del capitalismo europeo) e il populismo. Un po' troppo sintetico sui regimi autoritari della seconda metà del Novecento e su questo secolo in generale che rappresenta il termine del volume.

Insufficiente il numero di cartine, soprattutto considerando la tipologia di storia trattata, così come quello delle fonti (un solo passo); bene invece il numero dei grafici e la bibliografia, abbastanza ricca, aggiornata e composta da oltre 350 indicazioni. Lo stile è molto chiaro e soprattutto piacevole, pertanto il volume si lascia leggere volentieri nonostante il gusto un po' troppo marcato per l'aneddoto e le statistiche.

18. E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992

Periodo di riferimento: X-XV

È un'opera che può fungere da piccola guida per il reperimento di fonti interessanti su tutto il periodo medievale e che mostra concretamente come si possono analizzare e commentare. La prima parte è caratterizzata proprio da un'introduzione sulle modalità di analisi e sugli elementi sui quali bisogna porre l'attenzione. Segue poi un'antologia di 185 documenti proposti direttamente in

spagnolo, un po' sbilanciata verso il pieno e il basso Medioevo dato che questi presentano ben 128 fonti contro le 57 predisposte per la Tardo-antichità e l'alto Medioevo. Ognuna di queste quattro fasi presenta all'inizio un ampio esempio di commento di un documento, ciascun passo proposto è accompagnato da una breve bibliografia che, nel complesso, va a indicare una buona mole di volumi. La partizione interna concernente ogni singola periodizzazione ha come criterio oltre che la cronologia anche i temi, infatti, per ciascuno di essi viene proposto un dato raggruppamento di documenti.

In generale, riesce a offrire un buon ventaglio di estratti sia in relazione all'ampiezza geografica (occupandosi adeguatamente del mondo musulmano, bizantino e in parte anche dell'Europa dell'Est) sia in merito all'inserimento di contenuti che non riguardano la sola storia politica, ma anche quella sociale, economica, religiosa, culturale. Tuttavia, è un po' troppo marcata la presenza di fonti narrative e talvolta alcuni documenti risultano oggetto di tagli un po' troppo radicali, mentre per altri sarebbe stato necessario includere anche il testo originale.

19. E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1995

Periodo di riferimento: III secolo d.C. - XV

Si tratta senz'altro di un buon manuale, ma non di semplice fruizione e che presenta alcune difficoltà. Ha un'impostazione che risente fortemente della scuola delle *Annales*, dal momento che esso ruota intorno a tre nuclei tematici fondamentali che sono: a) politica, b) società ed economia, c) religione e cultura, dove la parte evenemenziale è quella che occupa meno spazio. In particolare, il manuale vede questa sequenza tematica ripetersi per ciascuna delle quattro parti in cui è diviso, tranne che per la terza in cui solo dopo ben tre capitoli di società, economia, etc. ritrova spazio la politica. Si tratta di un'impostazione coraggiosa ed ambiziosa perché punta a una narrazione molto esaustiva dal punto di vista delle strutture, ma rischia di creare confusione a proposito della trama evenemenziale, anche perché a partire dal basso Medioevo (parte 3 e 4) la trattazione per nuclei tematici fa sì che molti argomenti vengano accennati e poi trattati a distanza di moltissimi capitoli, o che si trovino completamente staccati da eventi che si svolgono contemporaneamente – per esempio le crociate, da un punto di vista del loro significato religioso, vengono trattate nell'ambito di un capitolo sulla religione che si trova però 85 pagine prima dalla sezione in cui se ne spiegano le fasi e lo svolgimento, per non parlare del fatto che esse si trovano ben 89 pagine dopo rispetto al Barbarossa (p. 214).

Ciò può generare confusione all'interno di un manuale che presenta già – e a merito – un'impostazione critica che oltre a contenere qualche passo da fonti, molti riferimenti ad altri storici e al dibattito storiografico, si pone anche domande, come si evince dai titoli attribuiti alle diverse parti, che intendono porre problemi di interpretazione sulle partizioni interne del Medioevo. E forse la cronologia finale, non a caso molto dettagliata, cerca in qualche modo di limitare la sensazione di smarrimento concernente il quadro politico medievale. Il linguaggio è chiaro e con periodi molto brevi e si caratterizza per il frequente utilizzo di termini derivanti direttamente dalle fonti. I capitoli presenti sono 38 con una ripartizione più incentrata sul basso Medioevo (68% del totale).

Dal punto di vista contenutistico è evidente che il testo ha il suo centro nell'Europa occidentale, non si spinge praticamente mai ad est dell'Italia e più precisamente ha la sua area di riferimento nel trio formato dalla penisola iberica (a riguardo della quale l'attenzione aumenta man mano che arretra il dominio musulmano), e soprattutto, da Francia e Inghilterra, alle quali è dedicato grande spazio a proposito della Guerra dei Cent'anni. Anche l'Italia risulta essere trascurata (ma non lo Stato pontificio): a parte i Longobardi, fino all'anno Mille è tutto molto frammentario, per cenni e diviso in vari capitoli, e anche Normanni e Svevi ne fanno le spese. Anche la civiltà comunale italiana (che sembra essere assimilata a coeve esperienze delle città francesi e tedesche) finisce per essere trascurata così come gli svolgimenti del Trecento e del Quattrocento. Piuttosto breve lo spazio dedicato all'area nordica e all'est – sole dieci pagine (pp. 275-280, 452-455) –, mentre è assente quanto accaduto in Oriente; ciò significa che l'Impero bizantino, i Mongoli e la nascita e diffusione dell'Islam (ed anche l'invasione della Spagna) sono assenti.

L'apparato iconografico è molto scarso ed anche le 26 carte non sono abbastanza rispetto a tutti gli argomenti inclusi nella ricostruzione. Non si occupa della caduta di Costantinopoli e della scoperta dell'America che in un certo senso finiscono per essere sottointesi come eventi periodizzanti. Nelle conclusioni invece si invita allo studio del Medioevo senza preconcetti e senza paura di rintracciare in esso le origini dello stato moderno. Conclude una bibliografia ragionata che inizia con riferimento a riviste, dizionari, manuali, introduzioni e antologie di fonti, per procedere poi per tematiche e infine per capitoli. Molto ricca (più di 1.000 titoli), ma un tantino antiquata già per il tempo. Da notare il riferimento a pochissime opere italiane (Volpe, Tenenti, Cipolla, Cherubini, Fasoli), e la presenza massiccia di quelle inglesi e francesi.

20. J.M. Monsalvo Antón (Coord.), *Historia de la España medieval*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2014

Periodo di riferimento: V-XV secolo

È un lavoro che si inserisce nel quadro del *Servicio de Publicaciones* dell'Università di Salamanca (come si è visto una delle *University Press* più all'avanguardia nel contesto iberico) e fa parte di un progetto più ampio volto alla produzione di una *Historia de España Digital*. Ciò che caratterizza maggiormente il testo è proprio l'intento di sfruttare le grandi potenzialità del digitale/web per fornire agli studenti del *grado* uno strumento capace di fornire un ampio e immediatamente accessibile campionario di approfondimenti. In tal senso, il volume è disponibile soltanto in formato e-book, e ciò non solo allo scopo di garantire un collegamento diretto con le risorse digitali scelte dagli autori e integrate attraverso i link, ma anche perché così lo studente può intervenire sul testo sottolineando, annotando, copiando e incollando e non ultimo ascoltando, in modo tale da disporre di tutta una serie di strumenti e di risorse che accrescono le possibilità di apprendimento rispetto allo studio di un manuale cartaceo. In questo senso va sottolineato che tra i manuali spagnoli che abbiamo analizzato è l'unico che di fatto propone un'impostazione simile a quella offerta nelle piattaforme digitali di alcuni testi universitari italiani. Le forme in cui il testo integra questi approfondimenti sono essenzialmente tre; all'inizio vi è un'introduzione che informa gli studenti dell'esistenza di una serie di pagine web di biblioteche, associazioni, istituzioni culturali grazie alle quali è possibile reperire varie tipologie di materiali scientificamente validi; in secondo luogo, tutto il testo presenta vari termini su cui è possibile cliccare per avere accesso a materiali esterni; in terzo luogo, alcuni capitoli offrono alla fine anche una vera e propria sitografia ragionata grazie al quale lo studente può immediatamente approfondire il discorso concernente i diversi argomenti di cui si è detto nel testo.

Rispetto ai contenuti, c'è da sottolineare che il manuale è il frutto del lavoro di 7 autori (una sola donna), ciò rappresenta un punto di forza e di debolezza allo stesso tempo perché se da un lato permette un arricchimento dei punti di vista e garantisce una ricostruzione aggiornata, considerando che ciascuno è uno specialista dell'ambito di cui scrive, è anche vero che si nota fortemente una certa diversità degli stili di scrittura e di impostazione. Il volume è dunque l'insieme di 14 saggi monografici, tenuti insieme da una struttura che procedendo attraverso una tripartizione tra alto, pieno e basso Medioevo, offre per ciascuno di questi periodi prima una ricostruzione evenemenziale e poi una più incentrata sulle strutture sociali ed economiche, e, infine, su quelle religiose e culturali. Il risulta-

to è un'originale sintesi tra capitoli descrittivi e ad altri più analitici, che, seppure brevemente, fanno in qualche modo riferimento ad aspetti più complessi concernenti le difficoltà interpretative di un fenomeno, la scarsità di dati e a cenni sul dibattito storiografico. Nel complesso, ne emerge un'opera abbastanza esauritiva che procede occupandosi dei regni di Castilla y León, Navarra, Aragona e dell'Al-Andalus; forse maggiore attenzione poteva essere data all'inserimento della storia spagnola nel più ampio contesto europeo, sono troppo veloci infatti i cenni alle vicende che comportano una connessione con il Portogallo, la Francia, l'Inghilterra, ma anche con l'Italia, non soltanto da un punto di vista politico ma anche economico. Parimenti sintetica l'analisi sull'Emirato di Granada ed è praticamente assente una qualsiasi forma di attenzione nei confronti delle donne. Il manuale si caratterizza anche per un forte uso di una terminologia (anche latina) direttamente derivante dalle fonti, che sono spesso citate e di cui diversi spezzoni sono inseriti nella ricostruzione (pp. 40, 53, 57, 61, 65, 101, 126-127, 226, 262, 289, 294, 300, 315, 381, 383); ne deriva la possibilità per lo studente di poter disporre anche di una sorta di repertorio delle principali fonti narrative sulla storia della Spagna medievale. In alcuni momenti è un'opera interdisciplinare perché dà ampia importanza al ruolo delle evidenze archeologiche (capitoli 1 e 14) ed è molto attenta all'aspetto iconografico (particolarmente nel caso del capitolo 8).

Infatti, l'apparato iconografico e cartografico è molto corposo e si compone di 47 foto, 42 immagini, 11 schemi, 8 genealogie e 24 carte. Se è vero che le foto e le immagini offrono in molti casi la possibilità di farsi un'idea concreta dei fenomeni, dei luoghi e delle strutture di cui ci si sta occupando, bisogna anche evidenziare che in più di un caso esse assumono una connotazione un po' esornativa e risultano slegate rispetto alla trattazione del testo. Ottimo l'apparato cartografico, abbastanza ampio e contraddistinto da carte molto dettagliate che non riguardano soltanto fenomeni politici. Rispetto alla realizzazione tecnica sul supporto digitale, proprio in riferimento all'apparato iconografico e cartografico, va evidenziato che più di qualche immagine non è graficamente eccelsa e presenta problemi di visualizzazione nonostante la possibilità di usufruire dello zoom. Infine, una nota di merito spetta alla bibliografia che nell'introduzione offre un quadro esauriente degli strumenti di consultazione esistenti (56 volumi), e presenta poi una sezione specifica alla fine di ogni capitolo. Nel complesso, nonostante non sia amplissima (336 volumi) e vi sia spazio quasi esclusivamente per opere di storici spagnoli e in castigliano, risulta molto aggiornata e in grado di presentare contemporaneamente un quadro esaustivo dei classici della storiografia e dei più recenti studi, anche includendo opere che riguardano le singole comunità autonome.

21. E. Moradiellos, *Las Caras de Clío. Una introducción a la Historia*, II ed., Madrid, Siglo XXI, 2009

Si tratta di un volume introduttivo alla scienza storica e una storia della storiografia dai tempi delle civiltà senza scrittura fino ai giorni nostri. Il lavoro cerca di mostrare in modo chiaro e diretto cosa sia la storia e a cosa serva avvalendosi anche di numerose citazioni di storici e pensatori.

Dopo una breve definizione della disciplina storica si concentra anche sul significato e le caratteristiche della scienza in generale, forse allontanandosi troppo dal sentiero percorso e dando vita a una trattazione un po' avulsa ed estemporanea. Viceversa, sarebbe stata opportuna anche una maggiore attenzione all'utilizzo critico e pratico delle fonti e una loro classificazione tipologica, ma il volume intende fornire chiarimenti teorici e non consigli pratici. Viene poi affrontata quella che potremmo definire una fenomenologia della storia e del lavoro storico del quale si evidenziano tre assiomi: 1) la ricerca delle verità basata sul lavoro sulle fonti con relativa fase euristica, cioè di valutazione e selezione delle stesse, e la fase ermeneutica che invece attiene all'interpretazione. 2) Il principio determinista che presuppone condizioni omogenee della realtà ed esclude cose come il destino, la provvidenza nonché elementi e fattori insondabili e inconoscibili (pp. 80-84, 294-298). 3) Il principio dell'irreversibilità del tempo che presuppone un suo fluire lineare e senza interruzioni (pp. 84-85, 299).

Segue poi una lunghissima trattazione della storia della storiografia con una suddivisione in quattro blocchi: 1) dalle civiltà senza scrittura passando per l'età antica fino all'illuminismo; 2) la storia nel XIX secolo; 3) la storia nel XX secolo; 4) la storia del nuovo millennio con le sue storture interpretative, l'influenza e i pericoli del Post-modernismo; il ritorno alla storia come narrazione.

La prospettiva è eurocentrica, ma ha il merito di fare riferimento per cenni anche alla storia islamica medievale – caratterizzata da un lato dalla collezione di fatti e detti del profeta e dall'altro da una serie di opere sulla vita di saggi e di persone vicine ai califfi – e a un modello storiografico orientale, quello cinese, un modello caratterizzato da una estrema precisione cronologica, ma anche da una minore ricerca delle cause e da una scarsa prospettiva storica, che ebbe inizio dal congiunto di volumi dello *Shih-chi* nell'85 a.C. e che da lì sarebbe perdurato fino alla scomparsa dell'ultimo imperatore nel 1911 (pp. 112-114).

Da un punto di vista didattico sono molto interessanti le trattazioni relative ai pericoli delle teorie razziste applicate alla storiografia d'inizio XX secolo, o il discorso sui recenti filoni storiografici che fanno riferimento alle spiegazioni psicologiche e all'analisi di una data società escludendo del tutto l'importanza della

politica su di essa. Allo stesso tempo, sono ottime anche l'insistenza, da una parte, sul ruolo e la funzione sociale che la storia svolge oggi nella società attuale, dall'altra sulla necessità di una coscienza storica rispetto alla comprensione del presente, con annesso riferimento ai tre grandi obiettivi dell'insegnamento/apprendimento della storia stabiliti nel 2002 dal *Project Tuning Educational Structures in Europe* ovvero lo sviluppo di una prospettiva, di conoscenze e capacità legate al sapere storico (pp. 314-315). Infine, è il caso di sottolineare che la massiccia presenza di citazioni, passi e riferimenti in nota, nonché una bibliografia ragionata su opere introduttive di carattere metodologico e storiografico, costituiscono una miniera di spunti per approfondimenti da parte dello studente; a maggior ragione se si considera la bibliografia delle opere citate che conta oltre 650 opere.

22. X.M. Núñez Seixas, *Las utopías pendientes. Una breve historia del mundo desde 1945*, Barcelona, Crítica, 2015

Periodo di riferimento: 1945-2015

Si tratta di un volume dal taglio interpretativo molto forte, sicuramente non convenzionale. Coprendo un lasso di tempo compreso tra il 1945 e il 1975, ed inserendosi così nel novero dei lavori di "storia del mondo attuale", si divide essenzialmente in due parti: la prima si occupa del mondo bipolare (1945-1989), la seconda di quello multipolare (1990-2015). Non è un'opera problematizzante poiché non presenta fonti, né tantomeno il dibattito storiografico, se non per qualche citazione o riferimento sparso a lavori di storiografia, ma anche di sociologia, economia e politologia. È un volume che non ha l'intento di fornire un resoconto esauriente degli eventi di questi 70 anni, ma che vuole presentare un quadro dei processi e dei fenomeni più importanti del mondo di oggi. E lo fa con una narrazione interessante dal tono piacevole, non priva di una certa ironia che ben si evince, per esempio, dai titoli di alcuni paragrafi ("Fuochi di artificio" per gli inizi della Guerra Fredda, ma anche "Barbuti a L'Havana" per indicare Castro e Che Guevara). Non è eurocentrico, anzi è particolarmente attento all'Asia (Cina *in primis*), alla caotica situazione dell'Africa e soprattutto al Centro e Sud-America.

Storia di genere, memoria, identità nazionali, ecologia, fondamentalismo, diritti umani, globalizzazione, demografia, mafie, narcotraffico, malattie (la religione è tra questi il tema meno sviluppato) nonché interessanti riflessioni su genocidi, violenza e sul significato di alcuni processi e trasformazioni sono al centro di questa narrazione che costruisce un'interpretazione basata sulle *utopie*, intendendo con tale termine dei processi non ancora compiutisi o che lo hanno

fatto senza generare i risultati sperati; ne sono un esempio la violazione dei diritti umani rispetto ai quali la firma della Carta delle Nazioni Unite si profila appunto come un'*utopia pendiente* (quella del titolo); allo stesso modo lo è quella dell'epilogo in cui si evidenzia il fatto che la fine del mondo bipolare e la nascita di un mondo più globalizzato, interconnesso, non abbia generato, insieme al capitalismo, un mondo equo e migliore. Ricapitolando, dunque la narrazione è ben sviluppata sia sul piano politico ed economico sia su quello culturale. È un manuale dal taglio fortemente interdisciplinare e che non trascura temi come la memorialistica, la storia di genere, i diritti LGBTQ+, l'ambientalismo.

Dal punto di vista degli apparati iconografici e di supporto le foto sono poco più che un orpello; vi sono poi tre tabelle e pochissime cartine che almeno hanno il merito di evidenziare dati su processi e fenomeni globali e non solo la semplice situazione politica in un dato momento. La cronologia annalistica e una bibliografia di base con un centinaio di volumi non solo afferenti alla storiografia completano il quadro di un volume che ha sicuramente il merito di fornire un'interpretazione originale, non eurocentrica, aperta a moltissimi temi propri del nostro tempo e che cerca di far riflettere sul mondo di oggi.

23. M. Riu Riu *et alii*, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975

Periodo di riferimento: V sec. d.C. - XII

Un testo interessante aperto da una lezione introduttiva che si concentra sulle fonti e sulla loro classificazione, e che successivamente si sofferma sui caratteri generali della storiografia, fornendo anche un esempio dettagliato del modo in cui è possibile analizzare una fonte e dei rischi che ciò comporta. Dopo questa parte introduttiva segue un'ampia antologia di documenti divisa per temi che ha diversi meriti. In primo luogo, vi sono ben 142 fonti che coprono tutto il periodo compreso tra il V e il XII secolo senza tralasciare nessun ambito geografico e la storia delle strutture sociali, economiche, culturali e religiose. Per ogni tema è predisposta una breve introduzione e ciascuna fonte al suo interno è dotata di una breve descrizione riguardante l'autore e l'opera da cui è tratto il passo.

Il punto di forza del testo è che non si limita a raccogliere le diverse fonti, ma ne offre il testo originale, integrandole con un'adeguata serie di informazioni bibliografiche per ulteriori approfondimenti, e, soprattutto, un più o meno ampio commento. Quest'ultimo è in realtà l'occasione per costruire intorno al tema della fonte un vero e proprio saggio che si occupi di approfondire anche gli aspetti più generali. Tutto ciò è impreziosito ancora di più dall'aggiunta di note storiche

volte a chiarire termini stranieri, poco conosciuti o direttamente derivanti dalle fonti, fatto che aggiunge informazioni spesso molto importanti per una migliore contestualizzazione e comprensione del testo. Da notare anche la presenza di ben 21 immagini che mostrano alcune delle più diffuse tipologie di scrittura medievali di diversi ambiti geografici. È un testo che nonostante i suoi quasi cinquanta anni può essere ancora utilizzato e può costituire un riferimento anche per una selezione di fonti da parte di un docente.

24. J.M. Roldán, *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995

Periodo di riferimento: X sec. a.C. - 476 d.C.

È un lavoro che risente dei suoi venticinque anni, molto tradizionale nel modo di esporre e nella presentazione grafica e stilistica, tuttavia certamente ancora validamente utilizzabile perché esaustivo nonostante sia sintetico su alcuni aspetti. Nel dettaglio, risulta largamente apprezzabile l'equo interesse per lo svolgimento politico-eventuale, e per le strutture sociali, economiche, religiose e culturali con spazio anche ad arte, letteratura, e alla storiografia antica; forse sarebbe stato opportuno inserire qualche riferimento in più alla mentalità e allo stile di vita dei Romani. La narrazione è molto attenta nei confronti delle istituzioni e cariche politiche d'epoca monarchica e repubblicana. Nella parte iniziale molto approfondito il tema degli Etruschi, meno quello relativo alla Magna Grecia; le prime notizie sulla nascita di Roma vengono riportate facendo chiaro riferimento al fatto che si tratti di leggende e miti che non devono far dimenticare quanto invece ci dicono le evidenze archeologiche.

Il volume risulta equamente diviso tra Repubblica e Impero; è chiaro, anche se talvolta troppo sintetico su temi come la religione cristiana, l'ordinamento giuridico e il diritto, la monetazione, sui quali ci si concentra meglio solo nei quattro capitoli finali, più densi e per altro scritti da un collaboratore dell'autore. Se si eccettua la riflessione sul significato e le cause della caduta della parte occidentale dell'Impero, manca un'adeguata attenzione nei confronti del dibattito storiografico, così come per le fonti, visto che vi sono riportati soltanto due passi. In qualche modo il volume risente anche dell'importanza delle figure più rilevanti della storia romana e procede talvolta anche in modo prosopografico, soprattutto dai Gracchi in poi e particolarmente con gli imperatori, per i quali in alcuni casi (Tiberio, Claudio, Adriano, Marco Aurelio, Caracalla) si procede anche a una caratterizzazione psicologica. Diventa abbastanza superficiale nella parte relativa alle invasioni barbariche e soprattutto dopo Teodosio.

La struttura risulta essere un po' troppo sezionata, ben 26 capitoli e i tantissimi paragrafi e sotto-paragrafi sembrano spezzare il filo e non contribuire al mantenimento di un'alta concentrazione. Eccellente l'attenzione attribuita all'importanza della conoscenza geografica come certifica l'alto numero di carte presentate, ben 36 (spesso su due pagine), e la loro grande chiarezza. Non sono presenti immagini ma solo sei genealogie imperiali. La bibliografia è eccellente non solo perché contenente ben 835 volumi + 92 indicazioni di tipo generale su dizionari, manuali, anche di letteratura, diritto e arte, ma perché ha il merito di essere internazionale e di presentare un gran numero di classici; c'è da segnalare, tuttavia, che spesso non è recentissima anche rispetto allo stesso 1995. Infine, si caratterizza per uno stile molto semplice che tuttavia non rinuncia all'utilizzo di termini latini.

25. A. Tenenti, *La Edad moderna. XVI-XVIII*, Barcelona, Crítica, 2011 (traduzione di Id., *L'Età moderna. XVI-XVIII*, Bologna, Il Mulino, 1991).

Periodo di riferimento: metà XV secolo-1799 (colpo di Stato di Napoleone)

Tenenti decide di sezionare il suo volume in tre parti distinte, ciascuna coincidente con un secolo (XVI, XVII, XVIII), nel compiere questa scelta egli è consapevole del fatto che forse sarebbe stato più opportuno far coincidere la modernità con i secoli XV-XVII, dal momento che considera il Quattrocento un secolo per nulla medievale e il Settecento un secolo che già si affaccia sulla contemporaneità. Ciò spiega, per esempio, perché il XV secolo – con riferimento all'Umanesimo, al Rinascimento, all'attività mercantile, alla stampa, alle esplorazioni nonché alla scoperta del Nuovo Mondo – sia sinteticamente racchiuso nell'ampia introduzione che apre il lavoro. Inoltre, fa anche comprendere perché il volume si conclude con la Rivoluzione francese, facendo soltanto cenno alle Rivoluzioni industriale e americana.

In generale si tratta di un ottimo manuale, ma che presume già un buon livello di partenza dello studente come si evince dalla brevità della ricostruzione riguardante alcuni argomenti (per esempio la successione al trono di Carlo V, la dottrina luterana, la rivolta di Masaniello, le guerre di religione in Francia, il regno di Elisabetta I) o dalla assenza di altri (la caccia alle streghe). Potrebbe pertanto essere necessario integrare alcuni argomenti attraverso la consultazione di altri lavori. In merito è bene specificare che coniuga discorsività e analiticità perché se da un lato la narrazione scorre fluida, senza particolari impedimenti, senza fonti né molte citazioni (presenti maggiormente soltanto nel capitolo sull'Illuminismo), è pur vero che l'autore spinge il lettore a un'analisi critica e

consapevole di alcuni eventi ed evidenzia il modo in cui lo storico lavora con concetti, parole, categorie storiche e periodizzazioni. Nel dettaglio, l'introduzione iniziale si sofferma sul concetto di modernità e sull'astrattezza di operazioni come la periodizzazione, che pur rischiando di essere connotate in senso ideologico, e spesso eurocentrico, sono tuttavia necessarie. Rientrano in quest'ottica, che evidentemente denuncia anche una certa attenzione per la storiografia, anche lo spazio riservato ad alcuni termini (che sono allo stesso tempo categorie periodizzanti) come Rinascimento o Barocco (p. 206), che rischiano di dare vita a visioni troppo unilaterali di fasi non ben definibili cronologicamente e che raccolgono fenomeni di natura molto eterogenea (un esempio su tutti è l'errata identificazione del Seicento con il secolo del Barocco). Viene presentato anche un monito sulla distorsione storiografica di cui è stato oggetto il Seicento in Italia a causa della dominazione straniera sulla penisola; nonostante ciò, ritiene comunque che il termine decadenza ben sintetizzi la situazione italiana in questo secolo, e si oppone al concetto di una rifeudalizzazione.

Il volume si caratterizza anche per il forte equilibrio tra aspetti politico-eventuali e strutture. In questo senso si rivela l'appartenenza di Tenenti alle scuole delle *Annales* dal momento che fin dall'introduzione un grande spazio è riservato alla cultura, alle pratiche sociali e alla mentalità del secolo XV. Cosa che si riscontra anche per i secoli successivi con una narrazione che concerne anche le arti figurative, le opere letterarie e teatrali, l'evoluzione dello spazio urbano e particolarmente la musica. Non mancano anche molti riferimenti ad alcuni aspetti della vita materiale, fra i quali meritano una menzione i discorsi sulla produzione ed esportazione dei nuovi prodotti americani, sull'alimentazione in Europa e sui costumi sociali connessi al cibo. Infine, due capitoli distinti si occupano della nuova sensibilità e del nuovo modo di pensare dell'uomo settecentesco con riferimento, da un lato, a deismo, razionalismo e nuovo spirito scientifico, dall'altro, all'Illuminismo. Da non trascurare anche l'interesse per la storia militare con tanti riferimenti allo svolgimento di alcune importanti battaglie. Mancano invece riferimenti alla vita familiare, alla storia delle donne e di genere. Il volume pure essendo inevitabilmente eurocentrico ha il merito di offrire degli spaccati sull'Europa dell'Est, soprattutto sulla Russia ma anche sulla Cina (pp. 275-279 e 392-395), con alcuni spazi dedicati anche al resto del Mondo.

Eccellente l'apparato di supporto che affianca a ben 19 carte, anche 5 genealogie e 21 tra schemi e grafici di diverso genere. Veramente ottima la bibliografia, composta da 24 pagine che procedendo di capitolo in capitolo e facendo riferimento a ciascun argomento all'interno dello stesso, offrono un quadro ricchissi-

mo e dettagliato della produzione internazionale concernente la storia moderna. Lo stile è piacevole e chiaro ma richiede attenzione per una lettura che, per i motivi di cui si è detto, non è sempre agevolissima.

26. A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992

Periodo di riferimento: X-XX secolo

È una guida allo studio delle fonti particolarmente attenta alle diverse modalità in cui è possibile studiarle, analizzarle e commentarle. Un suo grande pregio consiste nel fatto che associa alle molte istruzioni teoriche enunciate schematicamente e molto chiaramente, alcuni esempi pratici di quanto esposto con riferimenti agli scopi didattici e scientifici che possono stare dietro alla scelta di un determinato tipo di fonte. Ciò lo rende un manuale che si presta perfettamente a essere utilizzato sia da parte dei docenti sia da parte degli studenti. Inoltre, offre diversi tipi di classificazioni delle fonti e fornisce istruzioni dettagliate sui metodi che possono essere utilizzati per l'analisi dei testi, sugli schemi atti a commentarle e su quelli che sono i problemi e le insidie che tutto ciò comporta, ponendo anche l'attenzione sui diversi elementi da considerare (l'autore, la data, il luogo di origine, le idee espresse, la veridicità di quanto detto e la credibilità dell'autore). Di fatto, è una guida che si presta bene a essere utilizzata sia dallo studente alle prime armi sia da quello di un livello più avanzato che ha bisogno di chiarire alcuni aspetti particolari.

In questo senso, la parte terza è una vera e propria risorsa perché ospita alcuni esempi di come è possibile commentare una fonte. È un manuale didatticamente utile per un primo approccio documentario alla scienza storica. Meriterebbe senz'altro una nuova edizione anche per aggiornare una bibliografia che risente ormai dei trent'anni trascorsi e che forse avrebbe dovuto includere maggiormente anche pubblicazioni in inglese. Forse l'unica lacuna è la mancanza di un esempio di analisi per l'epoca antica.

### 3. *Protocolli dei questionari*

Di seguito si propongono i protocolli dei questionari grazie ai quali è possibile farsi un'idea chiara sia delle domande poste a docenti e studenti italiani e spagnoli, sia delle loro possibili opzioni di risposta. L'allestimento delle piattaforme digitali grazie alle quali è stato possibile diffondere più ampiamente i questionari,

è stato condotto rispettando il numero e l'ordine delle domande delle versioni cartacee visibili di seguito. Prima dei protocolli, è possibile osservare anche un paio di schermate della piattaforma che offrono un'idea più concreta del modo in cui i questionari erano strutturati sul supporto digitale. Inoltre, si rimanda al secondo capitolo per la consultazione delle informazioni concernenti il numero complessivo e la provenienza di tutti/e coloro che hanno partecipato ai questionari in Italia e in Spagna.

Figura 1. Schermata introduttiva al questionario per i/le docenti

## **QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**

### **INFORMAZIONI PRELIMINARI**

Il questionario è stato pensato come parte di una ricerca sulla didattica della storia in ambito universitario al fine di individuare linee di tendenza, questioni e criticità in merito alle strategie e metodologie d'insegnamento della storia e all'uso dei manuali. Per alcune domande sarà necessario fare una media delle esperienze legate ai singoli insegnamenti.

**Il questionario è anonimo e i dati raccolti, soprattutto quelli personali, verranno trattati in modo confidenziale, senza mai associare lo specifico insegnamento con l'università che lo eroga e nel rispetto dell'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679.**

**GRAZIE PER LA SUA COLLABORAZIONE.**

**Gianluca Bocchetti**  
Università degli Studi di Napoli 'Federico II'  
Universidad del País Vasco

OK

\* 1. Autorizzo il trattamento dei dati personali in base all'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e all'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali.

0 di 87 risposte

Figura 2. Una schermata dal questionario per gli studenti spagnoli

it.surveymonkey.com

1 Questa domanda richiede una risposta.

\* 11. **¿Tu trabajo está vinculado con tus estudios?**

Sí

No

1 Questa domanda richiede una respuesta.

\* 12. **¿Cuál es tu enfoque del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas**

Lograr la mejor calificación posible o el máximo

Concentrarme sobre mi formación sin pensar al tiempo empleado

Terminar mis estudios pronto

Otro:

Responder a una necesidad cultural

1 Questa domanda richiede una risposta.

\* 13. **¿Cuál es tu objetivo principal del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas**

Figura 3a. Protocollo questionario per i docenti italiani



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI NAPOLI "FEDERICO II"

**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**



MINISTERO  
DELL'UNIVERSITÀ  
E DELLA RICERCA

Il questionario è stato pensato come parte di una ricerca sulla didattica della storia in ambito universitario al fine di individuare linee di tendenza, questioni e criticità in merito alle strategie e metodologie d'insegnamento della storia e all'uso dei manuali. Per alcune domande sarà necessario fare una media delle esperienze legate ai singoli insegnamenti. Il questionario è anonimo e i dati raccolti, soprattutto quelli personali, verranno trattati in modo confidenziale, senza mai associare lo specifico insegnamento con l'università che lo eroga e nel rispetto dell'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679. **GRAZIE PER LA SUA COLLABORAZIONE.**

GIANLUCA BOCCHETTI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**INFORMAZIONI PRELIMINARI**

1. Autorizzo il trattamento dei dati personali in base all'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e all'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali .....  SI  NO

2. Sesso:  M  F  Altro    3. Età: .....    4. Università: .....    6. Settore disciplinare: .....    7. Ore di insegnamento mensile: .....

5. Dipartimento: .....    8. Posizione contrattuale:  Prof. ordinario  Prof. associato  RTDa  RTDb  Contrattista    9. Anni di docenza universitaria: .....

10. Esperienza come docente nella scuola secondaria: .....  SI  NO    11. Anni di docenza nelle scuole: .....

**SEZIONE 1A**

12. Insegnamenti (Triennale): ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....

13. Insegnamenti (Magistrale): ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....

14. Numero di alunni mediamente presenti in aula (triennale): .....    15. Numero di alunni mediamente presenti in aula (magistrale): .....

16. Modalità prevalente di svolgimento esami (triennale):  Orale  Scritto  Entrambe

17. Modalità prevalente di svolgimento esami (magistrale):  Orale  Scritto  Entrambe

18. Livello di preparazione generale degli studenti (triennale):  Molto alto  Alto  Medio-alto  Medio  Medio-basso  Basso  Molto basso

19. Livello di preparazione generale degli studenti (magistrale):  Molto alto  Alto  Medio-alto  Medio-basso  Basso  Molto basso

**SEZIONE 1B**

20. Durante i suoi corsi prevede delle prove intercorso o dei test di ingresso? .....  SI  NO

21. Reputa che ci sia un clima sufficientemente armonioso in aula? .....  SI  NO  NON SAPREI

22. Cerca di comprovare concretamente l'avvenuta comprensione da parte degli studenti durante il corso? .....  SI  NO

23. Se sì, come?  Oralmente  Per iscritto  Altro: .....

24. Fornisce del materiale didattico durante le sue lezioni? .....  SPESSE  A VOLTE  MAI

25. Consegnando questo materiale:  Caricandolo sulla propria pagina docente  Caricandolo sulla piattaforma digitale  In aula

26. Durante i corsi prevede un lavoro diretto dello studente sulle fonti documentarie? .....  SI  NO

27. Per le sue lezioni fa ricorso a presentazioni *Power point, slide*, immagini o foto? .....  SI  NO

28. Nei suoi corsi ha mai mostrato e incentivato un uso critico e consapevole del web? .....  SI  NO

29. Durante i corsi ha mai previsto la visione - anche di spezzoni - di film, spettacoli o l'ascolto di audio? .....  SI  NO

30. Ricontra negli studenti delle frequenti carenze di base riconducibili all'insegnamento scolastico? .....  SI  NO

31. Se sì, nell'indicare di quali si tratta, distingue tra quelle legate agli argomenti e quelle legate alle abilità dello studente. ....

**SEZIONE 2**

32. Che peso attribuisce alla presenza ai corsi per una piena comprensione e i fini dell'esame?  
 Molto alto  Alto  Medio-alto  Medio-basso  Basso  Molto basso

33. In sede d'esame quali sono gli argomenti e le principali difficoltà che riscontra più spesso negli studenti?  
 .....  
 .....

34. Ha mai notato delle differenze di approccio e/o di preparazione fra gli studenti di storia e quelli di altri indirizzi di studio? .....  SI  NO

35. Se sì, quali? .....

36. Per uno stesso esame predisporre programmi diversi a seconda degli indirizzi di studio? .....  SI  NO

37. In che misura le lezioni corrispondono alla trattazione del manuale o del principale libro di testo? Indichi la frequenza di ciascuna opzione con una cifra da 1-3 (1 frequentemente, 2 a volte, 3 mai o quasi mai)

Sono svincolate dal manuale/libro di testo     Talvolta sono connesse al manuale/al libro di testo     Seguono il manuale/libro di testo



**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**



38. Quali sono i suoi criteri di scelta dei manuali? .....

39. Mediamente qual è il livello dei manuali attualmente disponibili afferenti al suo settore disciplinare di competenza?

Molto alto     Alto     Medio-alto     Medio-basso     Basso     Molto basso

40. Se lo ritiene opportuno, può lasciare delle osservazioni a proposito di eventuali modifiche e/o evoluzioni che i manuali hanno subito nel corso del tempo: .....

**SEZIONE 3**

41. Nel suo lavoro qual è l'attività che ha maggiore peso? (Può barrare più di una casella)     Insegnamento     Tutorato e assistenza studenti

Ricerca     Attività organizzative, amministrative     Altro: .....

42. Qual è la principale strategia di insegnamento da lei più utilizzata? (Può barrare più di una casella)

Lezione frontale tradizionale     Seminario     Laboratorio     Lavoro di gruppo

Presentazione di una relazione scritta o orale da parte dello studente     Altro: .....

43. Qual è la principale strategia di insegnamento che vorrebbe applicare? Se non coincide con quella da Lei attualmente utilizzata, potrebbe spiegare i motivi di questa discrepanza? .....

44. Quali sono le strategie che adotta per stimolare e tenere vivo l'interesse degli studenti? .....

45. Ha mai constatato la necessità di dovere abbassare il livello scientifico dei suoi corsi per evitare l'insorgere di diffusi problemi di comprensione da parte degli studenti e/o evitare una diminuzione del loro numero? .....

46. Indichi la priorità che assegna ai seguenti obiettivi didattici scrivendo accanto all'opzione una cifra da 1 (priorità bassa) a 4 (priorità alta)

Trasmissione dei contenuti     Sviluppo di competenze     Utilizzo critico di contenuti e competenze in diversi contesti

Altro: .....

47. Indichi brevemente le qualità (acume critico, capacità espositiva, alta o bassa conoscenza dei contenuti, etc.) che associa a queste fasce di voto d'esame

30 e lode-30 ..... 29-27 .....

26-24 ..... 23-21 .....

20-18 .....

48. Ha mai esaminato studenti Erasmus? .....  Sì  NO

**SEZIONE ERASMUS - Risponda alle domande 49-53 solo se ha esaminato studenti Erasmus**

49. In che lingua si sono svolti gli esami? .....  Italiano     Inglese     Altra lingua

50. Ha previsto programmi di studio specifici? .....  Sì  NO

51. Ha predisposto materiali in inglese o in un'altra lingua straniera? .....  Sì  NO

52. Ha notato delle differenze di preparazione e di impostazione dello studio tra gli studenti Erasmus e quelli italiani? .....  Sì  NO

53. Se sì, indichi quelle più evidenti facendo riferimento anche ad eventuali difficoltà degli studenti Erasmus, al di là della lingua: .....

**SEZIONE 5**

54. Ha mai partecipato ad iniziative legate alla didattica della storia (Convegni, progetti con scuole, SSIS, seminari, altro)? .....  Sì  NO

55. La Sua università predispone strumenti di valutazione e/o autovalutazione dei docenti? .....  Sì  NO

56. Se sì, indichi la tipologia di strumento o il nome: .....

57. Reputa che l'università dovrebbe predisporre degli esami specifici di didattica della storia? .....  Sì  NO

58. Motivi la sua risposta: .....

**SEZIONE 6- DIDATTICA A DISTANZA**

59. Durante l'emergenza si è avvalso della didattica a distanza per i suoi corsi? .....  Sì  NO

60. Qual è stata la modalità di svolgimento dei corsi a distanza? (Può barrare più di una casella)

Lezioni sincrone     Lezioni asincrone     Blended/Mista     Altro: .....

61. [In caso di lezioni sincrone] Gli studenti hanno avuto la possibilità di interagire con Lei durante il corso?

No

# La didattica universitaria della storia. Un confronto tra Italia e Spagna



## QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI



- Non durante la lezione, ma in seguito tramite e-mail, ricevimento, etc.
- Nel corso della lezione, con interventi diretti (audio, audio e video) e/o tramite la chat digitale
- Nel corso di lezioni specificatamente pensate per il dibattito, le domande e il chiarimento di dubbi
- Altro: .....
- 62. [In caso di lezioni asincrone] Gli studenti hanno avuto la possibilità di interagire con Lei durante il suo corso?**
- No  Sì, tramite e-mail, ricevimento, etc.  Sì, lasciando commenti, domande (anche con messaggi vocali) sulla chat digitale
- Sì, nel corso di una lezione/live specificatamente prevista/e per le domande e il dibattito  Altro: .....
- 63. Quale piattaforma digitale ha utilizzato?** .....
- 64. Se ha utilizzato anche dei Social Network, indichi quali:** .....
- 65. Rispetto alla normalità, gli studenti che seguono le sue lezioni a distanza sono:**  Aumentati  Rimasti uguali  Diminuiti
- 66. Durante l'emergenza ha esaminato degli studenti on-line?** .....  Sì  NO
- 67. Indichi la modalità di svolgimento dell'esame:**  Scritto  Orale  Altro: .....
- 68. Rispetto alla normalità, gli studenti che sostengono il suo esame a distanza sono:**  Aumentati  Rimasti uguali  Diminuiti
- 69. Rispetto alla normalità ha notato delle significative differenze di rendimento negli studenti che hanno frequentato il corso e hanno sostenuto l'esame a distanza?** .....  Sì  NO
- 70 Se sì, indichi brevemente quali:** .....
- 71. Ci sono stati studenti che hanno segnalato l'impossibilità di prendere parte al suo corso on-line e/o agli esami per problemi tecnici? (Mancanza di connessione, non possedevano un pc, incapacità di utilizzare la piattaforma e/o impossibilità di accedere ad essa, etc.)?**
- Sì  No  Sì, ma solo pochi casi
- 72. Si è poi giunti ad una risoluzione del problema?** .....  Sì  NO
- 73. Complessivamente, rispetto alla didattica in presenza ha notato una maggiore partecipazione degli studenti?** .....  Sì  No
- 74. Durante le lezioni e/o gli esami a distanza ha riscontrato problemi di natura tecnica (legati alla piattaforma, alla connessione internet, etc.)?**
- Molto spesso  Spesso  A volte  Raramente  Mai
- 75. Aveva mai sperimentato la didattica a distanza prima dell'emergenza?** .....  Sì  NO
- 76. Prima di iniziare ha ricevuto una specifica formazione sulla didattica a distanza?** .....  Sì  NO
- 77. Ritieni di avere sfruttato appieno tutti gli strumenti e le possibilità offerte dalla didattica a distanza?** .....  Sì  NO
- 78. Ritieni che il suo ateneo abbia risposto adeguatamente alla situazione di emergenza sul piano dell'organizzazione didattica?** .....  Sì  NO
- 79. Motivi la sua risposta:** .....
- 80. La modalità a distanza ha indotto significativi cambiamenti nella preparazione del suo corso (con riferimento agli obiettivi, ai materiali forniti, alla quantità di ore di lezione, etc.)?** .....  Sì  NO
- 81. Se sì, indichi brevemente quali:** .....
- 82. La didattica a distanza le ha permesso in qualche modo di sperimentare o di scoprire aspetti didattici nuovi?** .....  Sì  NO
- 83. Se sì, quali:** .....
- 84. Nella valutazione in sede d'esame, ha in qualche modo tenuto conto delle (eventuali) difficoltà e della poca familiarità degli studenti con questa nuova forma di didattica?** .....  Sì  NO
- 85. Con l'introduzione della didattica a distanza (e considerando tutti i problemi didattici e non che essa comporta) ha mai constatato la necessità di dovere abbassare il livello scientifico dei suoi corsi per facilitare la comprensione da parte degli studenti?** .....  Sì  NO
- 86. Qual è il suo giudizio sulla didattica a distanza? (Può barrare più di una casella):**
- È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza  È utile, ma solo in relazione alla situazione di emergenza
- È utile e lo sarà anche in futuro per integrare il normale svolgimento delle lezioni
- Potrebbe essere efficace solo se si risolvessero i problemi tecnici e didattici attuali  È poco efficace didatticamente
- Non è abbastanza efficace e va accantonata al più presto
- 87. Crede che farà ricorso alla didattica a distanza anche dopo la fine dell'emergenza (anche solo in parte)?** .....  Sì  NO

Figura 3b. Protocollo questionario per i docenti spagnoli



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO  
UNIVERSITAT EUSKAL ERDIEN

**CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA LOS/LAS PROFESORES/PROFESORAS**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN  
UNIVERSIDADES  
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA  
INSTRUMENTOS

El cuestionario es parte de una investigación sobre la didáctica de la historia en la universidad y tiene el propósito de identificar tendencias, problemas y puntos críticos relacionados con las estrategias y la metodología de enseñanza de la historia y con el uso de manuales. Para responder algunas preguntas es necesario hacer una media de las experiencias relacionadas a todas las asignaturas. El cuestionario es anónimo, la información será tratada como confidencial y no habrá asociación entre asignaturas específicas y las universidades que lo ofrecen, y los datos serán tratados de conformidad con la Ley Orgánica n.15 del 13 diciembre 1999, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD).

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

GIANLUCA BOCCHETTI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**DATOS PRELIMINARES**

1. Autorizo el tratamiento de datos de conformidad con la Ley Orgánica n.15 del 13 diciembre 1999, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) .....  Sí  No

2. Sexo:  F  H  Otro      3. Edad: .....      4. Universidad: .....

5. Facultad: .....      6. Horas mensuales de enseñanza: .....

7. Situación contractual:  Catedrático     Prof. titular     Prof. contratado     Prof. ayudante     Otro: .....

8. Años de enseñanza en la universidad: .....      9. Experiencia de enseñanza en la escuela: .....  Sí  No

10. Años de enseñanza en la escuela: .....

**SECCIÓN 1**

11. Asignaturas y licenciaturas (Grado): .....

12. Asignaturas y licenciaturas (Máster): .....

13. Número de estudiantes presentes en aula en promedio (Grado): .....

14. Número de estudiantes presentes en aula en promedio (Máster): .....

15. Modalidad de examen (Grado):  Oral .....  Escrito .....  Ambos

16. Modalidad de examen (Máster):  Oral .....  Escrito .....  Ambos

17. Nivel de preparación general de los estudiantes (Grado):  Muy alto     Alto     Medio-alto     Medio-bajo     Bajo     Muy bajo

18. Nivel de preparación general de los estudiantes (Máster):  Muy alto     Alto     Medio-alto     Medio-bajo     Bajo     Muy bajo

**SECCIÓN 1B**

19. ¿Considera válido el sistema de la evaluación continua? .....  Sí     No     No sé

20. Indicar las razones de su respuesta: .....

21. ¿Piensa que crea un clima de armonía en el aula? .....  Sí     No     No sé

22. ¿Proporciona material didáctico durante sus asignaturas? .....  A menudo     A veces     Nunca o casi nunca

23. Proporciona dicho material:  Cargando sobre mi página web     Cargando sobre una plataforma digital     En aula

24. ¿Durante las asignaturas prevé que los estudiantes puedan trabajar con las fuentes? .....  Sí  No

25. ¿Utiliza Power point, diapositivas, imágenes o fotos para sus clases? .....  Sí  No

26. ¿Durante sus cursos alguna vez ha usado y alentado un uso crítico y consciente de la red? .....  Sí  No

27. ¿Durante sus cursos alguna vez ha planteado la visión de películas y espectáculos o sesiones de audio? .....  Sí  No

28. ¿Encuentras deficiencias básicas frecuentes atribuibles a la enseñanza escolar en los estudiantes? .....  Sí  No

29. En caso afirmativo, distinga entre las relacionadas con los temas y las relacionadas con las habilidades del estudiante .....

30. Al desarrollar el curso, ¿cuál es el campo principal de inserción profesional que considera para sus estudiantes?  
 Enseñanza en la escuela     Investigación     Ambas     Otro: .....

**SECCIÓN 2**

31. ¿Cuál es el peso que atribuye a la asistencia frecuente a las asignaturas para una plena comprensión y para un buen resultado en los exámenes?  Muy alto     Alto     Medio-alto     Medio-bajo     Bajo     Muy bajo

32. En el momento del examen ¿cuáles son las principales problemas y dificultades que encuentra más a menudo en los estudiantes?  
.....

33. ¿Hay diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas? .....  Sí  No

34. En caso afirmativo, indicar cuáles: .....

35. ¿Para el mismo examen plantea planes de estudio diferentes según diferentes asignaturas? .....  Sí  No

36. ¿Hasta qué punto las clases corresponden a la explicación del manual o del libro de texto principal? Indique la frecuencia de cada opción con un dígito del 1-3 (1 frecuentemente, 2 a veces, 3 nunca o casi nunca)  
 Están desvinculadas de los manuales/libro de texto     A veces están en conexión con el manual/libro de texto     Siguen el manual/libro de texto



CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA LOS/LAS PROFESORES/PROFESORAS



37. ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales? .....
38. ¿Cuál es el nivel de los manuales actualmente disponibles por el su sector de investigación?  
 Muy alto     Alto     Medio-alto     Medio-bajo     Bajo     Muy bajo
39. Si quiere puede dejar observaciones sobre modificaciones y/o evoluciones de los manuales: .....

**SECCIÓN 3**

40. ¿En su trabajo cuál es la actividad más importante? (Puede marcar más de una casilla)     Enseñanza     Tutoría y asistencia de los estudiantes  
 Investigación     Actividad organizativas y administrativa     Otro: .....
41. ¿Cuál es la principal estrategia de enseñanza que utiliza más? (Puede marcar más de una casilla)  
 Clase magistral tradicional     Seminario     Laboratorio  
 Trabajo de grupo     Presentación del estudiante de un informe escrito u oral     Otro .....
42. ¿Cuál es la principal estrategia de enseñanza que le gustaría aplicar? Si no coincide con esa que actualmente utiliza, puede explicar las razones de esta discrepancia: .....
43. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para estimular y mantener vivo el interés de los estudiantes? .....
44. ¿Alguna vez ha notado la necesidad de disminuir el nivel científico de sus asignaturas para evitar la aparición de problemas generalizados de comprensión por parte de los estudiantes y/o evitar una disminución en su número? .....  Sí  No
45. Indique la prioridad que asigna a los siguientes objetivos educativos escribiendo junto a la opción una cifra de 1 (prioridad baja) a 4 (prioridad alta):  Transmisión de los contenidos     Desarrollo de habilidades     Utilizo crítico de contenidos y competencias in diferentes contextos  Otro: .....
46. Indique brevemente las cualidades (perspicacia crítica, capacidad expositiva, alto o bajo conocimiento de los contenidos, etc.) que asocia con estos votos:  
10 .....  
9 .....  
8 .....  
7 .....  
6 .....
47. ¿Alguna vez ha examinado estudiantes Erasmus? .....  Sí  NO

**SECCIÓN ERASMUS - Responder preguntas 48 - 52 solo si ha examinado estudiantes Erasmus**

48. ¿En que idioma se realizaron los exámenes? .....  Español     Ingles     Otro idioma
49. ¿Ha proporcionado programas específicos de estudio? .....  Sí  No
50. ¿Ha preparado material en inglés o en otro idioma extranjero? .....  Sí  No
51. ¿Hay diferencias de preparación o de enfoque en el estudio entre estudiantes Erasmus y españoles? .....  Sí  No
52. En caso afirmativo, indica las diferencias que son más evidentes, refiriéndose también a las posibles dificultades de los estudiantes Erasmus, más allá del idioma: .....

**SECCIÓN 5**

53. ¿Alguna vez ha participado en iniciativas – congresos, proyectos con escuelas, seminarios, formación del profesorado, otro – relacionadas con la didáctica de la historia? .....  Sí  No
54. ¿Su universidad proporciona instrumentos específicos de evaluación u autoevaluación de los profesores? .....  Sí  No
55. En caso afirmativo, indique la tipología de instrumento o su nombre: .....
56. ¿Cree que la universidad debe realizar exámenes específicos de didáctica de la historia? .....  Sí  No
57. Razone su respuesta: .....



CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA LOS/LAS PROFESORES/PROFESORAS



**SECCIÓN 6 - DIDÁCTICA A DISTANCIA**

58. ¿Durante la pandemia ha enseñado a distancia?.....  Sí  No
59. ¿Qué tipo de clases ha dado en línea? (Puede marcar más de una casilla)  
 Clases sincrónicas  Clases asincrónicas  Ambas  Otro: .....
60. [Para clases sincrónicas] ¿Durante su curso los estudiantes pudieron interactuar con Usted?  
 No  Sí, pero después la clase por correo electrónico, reunión en línea, etc.  Sí, durante la clase, con preguntas orales o por chat  
 Sí, pero solo en algunas lecciones diseñadas para debate y preguntas  Otro: .....
61. [Para clases asincrónicas] ¿Durante su curso los estudiantes pudieron interactuar con Usted?  
 No  Sí, por correo electrónico, reunión en línea, etc.  Sí, con comentarios y preguntas dejadas en el chat (también con mensaje de voz)  
 Sí, pero solo en algunas lecciones en vivo diseñadas para debate y preguntas  Otro: .....
62. ¿Qué plataforma digital ha utilizado?.....
63. ¿Ha utilizado también las redes sociales? ¿Cuáles?.....
64. ¿Ha cambiado la cantidad de estudiantes que siguen sus clases en línea en comparación con las clases presenciales?  
 Sí, ha aumentado  No, ha permanecido igual  Sí, ha disminuido
65. ¿Examinó a algún estudiante en línea durante la emergencia? .....  Sí  No
66. ¿Cuál ha sido la modalidad principal de examen?  Escrito  Oral  Otro: .....
67. ¿Ha cambiado la cantidad de estudiantes que hacen sus exámenes en línea en comparación con los exámenes presenciales?  
 Sí, ha aumentado  No, ha permanecido igual  Sí, ha disminuido
68. En comparación con antes, ¿ha notado diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes que han asistido a sus clases y han hecho el examen a distancia? .....  Sí  No
69. En caso afirmativo, indicar cuales .....
70. ¿Ha habido estudiantes que, debido a problemas técnicos, informaron que fue imposible seguir su curso y/o hacer exámenes en línea? (Por ejemplo, por falta de conexión, no disponían del computador, imposibilidad de utilizar la plataforma y/o imposibilidad de acceder, etc.)  
 Sí  No  Sí, pero solo en algunos casos
71. ¿Entonces, se resolvió el problema?.....  Sí  No
72. En comparación con la enseñanza presencial ¿ha notado una mayor participación de los estudiantes en línea? .....  Sí  No
73. ¿Ha tenido algún problema técnico durante las clases y/o los exámenes a distancia? (Relacionado con la plataforma, conexión a Internet, etc.)  Siempre  A menudo  Tal vez  Casi nunca  Nunca
74. ¿Había utilizado el aprendizaje a distancia antes de la emergencia? .....  Sí  No
75. ¿Ha recibido una formación específica sobre la educación a distancia antes de empezar?.....  Sí  No
76. ¿Piensa que has aprovechado al máximo todas las herramientas y posibilidades que ofrece la didáctica a distancia? .....  Sí  No
77. En cuanto a la organización educativa, ¿cree que su universidad ha respondido adecuadamente a la situación de emergencia? ..  Sí  No
78. Motiva su respuesta: .....
79. ¿La enseñanza a distancia provocó cambios significativos en la preparación de su curso? (con referencia a los objetivos, los materiales proporcionados, la cantidad de horas lectivas, etc.) .....  Sí  No
80. En caso afirmativo, indicar cuales: .....
81. ¿La didáctica a distancia ha creado problemas en el sistema de evaluación continua?.....  Sí  No
82. En caso afirmativo, ¿qué tipo de problemas ha introducido la didáctica a distancia en la evaluación continua?.....
83. ¿La educación a distancia le ha permitido de experimentar o descubrir nuevos aspectos didácticos?.....  Sí  No
84. En caso afirmativo, indicar cuáles: .....
85. Para la evaluación, ¿ha tenido en cuenta de alguna manera las (posibles) dificultades y la falta de familiaridad de los estudiantes con esta nueva forma de enseñanza? .....  Sí  No
86. ¿Alguna vez ha sido necesario reducir el nivel científico de sus cursos durante la emergencia para facilitar la comprensión de los estudiantes? .....  Sí  No
87. ¿Cuál es su opinión sobre la didáctica a distancia? (Puede marcar más de una casilla)  
 Es eficaz y podría reemplazar la didáctica presencial  Es útil pero solo en situaciones de emergencias  
 Será útil para integrar la didáctica presencial  Podría ser útil siempre que se resuelvan los problemas técnicos y didácticos actuales  
 No es muy efectiva  No es eficaz y debe abandonarse lo antes posible
88. ¿Cree que utilizará la didáctica a distancia incluso después del final de la emergencia?.....  Sí  No

Figura 4a. Protocollo questionario per gli studenti italiani



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI NAPOLI FEDERICO II

**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER STUDENTI/STUDENTESSE**



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO  
EUSKAL HERRIKO  
UNIBERTSITATEA

INCOGNITO  
BARRICATA  
CAMPUSA  
CARLOS DE  
EJECUCION  
INTERVENCION

GIANLUCA BOCCHETTI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Il questionario è parte di una ricerca sulla didattica della storia in ambito universitario e ha lo scopo di individuare linee di tendenza, questioni e criticità in merito alle strategie e metodologie d'insegnamento della storia e all'uso dei manuali. È anonimo, e non prevede risposte corrette o errate, ma solo sincere, essenziali per la sua riuscita.

**GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE**

**SEZIONE INTRODUTTIVA**

1. Et : ..... 2. Sesso:  M  F  Altro 3. Diploma:  Classico  Scientifico  Psico-pedagogico  Linguistico  Professionale  Altro: .....

4. Universit : .....

5. Corso di Laurea: .....

6. Laurea Triennale  1° anno  2° anno  3° anno 7. Laurea Magistrale  1° anno  2° anno 8. Hai conseguito la laurea Triennale in Storia?  SÌ  No

9. Sei intenzionato a proseguire gli studi magistrali dopo la laurea triennale?  SÌ  No

10. (Solo per gli studenti di storia) Qual   il settore di studi in cui vorresti specializzati?  Storia greca  Storia romana  Storia medievale  
 Storia moderna  Storia contemporanea  Altro: .....

11. Sei uno studente-lavoratore?  Full-time  Part-time  No 12. Il tuo lavoro   in relazione con il tuo percorso di studi?  SÌ  No

13. Qual   il tuo approccio nei confronti del percorso di studio? Puoi barrare al massimo due caselle.  
 Ottenere il voto finale pi  alto possibile o il massimo  Concentrarmi sulla mia formazione senza considerare il tempo impiegato  Finire gli studi il prima possibile  
 Altro: .....

14. Qual   il principale obiettivo del tuo percorso di studio? Puoi barrare al massimo due caselle  
 Rispondere ad una mia esigenza culturale  Accesso a professioni. Quali? .....

Altro: .....

15. Alla fine del tuo percorso di studi come vorresti utilizzare il titolo e le conoscenze acquisite?  
 Insegnamento nelle scuole  Attivit  di ricerca  Altro: .....

16. Ritieni che il corso di laurea ti stia fornendo le conoscenze e gli strumenti necessari per inserirti nel mondo del lavoro?  SÌ  No

17. Motiva la tua risposta: .....

18. Qual   la tua media voto? ..... 19. Ritieni di aver dato o di stare dando il massimo durante il tuo percorso di studi?  SÌ  No  Non sempre

**SEZIONE A**

20. (Solo per gli studenti di storia) Di fronte all'opportunit  degli esami a scelta, propendi per: .....  Quello che sembra pi  semplice  
 Quello pi  vicino ai tuoi interessi  Altro: .....

21. Quando scegli un esame da sostenere quanto   rilevante la semplicit  dei contenuti?  Tanto  Poco  Non   un fattore che considero  Non saprei

22. Ai fini della comprensione che importanza attribuisi alla capacit  di semplificazione dei contenuti da parte del docente?  
 Alta  Normale  Bassa  Non saprei

23. Facendo una media e calcolando 6-8 ore di studio quotidiane, indica quanti giorni di studio dedichi ad un esame di storia di:  
3 CFU: ..... giorni 5-8 CFU: ..... giorni 9-12 CFU: ..... giorni oltre 12 CFU: ..... giorni

24. Hai sostenuto prevalentemente esami (di storia) orali o scritti? .....  Orali  Scritti

25. Hai mai sostenuto test d'ingresso o prove interscorso di storia? .....  SÌ  No

26. C'  un esame di storia in particolare che ti ha creato difficolt ? .....  SÌ  No

27. Se s , indica quale, perch  facendo riferimento ad eventuali argomenti problematici .....

28. In generale indica le principali difficolt  che hai incontrato in merito allo studio della storia. ....

29. Ci sono stati esami di storia (di base) verso i quali hai provato poco interesse o disinteresse? .....  SÌ  No

30. Se s , quali? .....

31. Quanto frequentemente sei presente ai corsi di storia? .....  Sempre  Spesso  A volte  Raramente  Mai

32. Al di l  della tesi, durante i corsi hai mai lavorato sulle fonti documentarie? .....  SÌ  No

33. Al di l  della tesi, durante i corsi hai mai lavorato su altre tipologie di fonti? .....  SÌ  No

34. Hai mai preso parte ad attivit  extra-curricolari come convegni, discussione di libri, giornate di studio, etc. su argomenti storici? .....  SÌ  No

35. Quando il programma di un esame di storia ti offre la possibilit  di scegliere tra vari manuali di base, ti orienti verso quello: (Puoi barrare pi  caselle)  
 Pi  breve  Pi  noto  Che ti sembra migliore  Consigliato dal professore  Pi  facile da reperire e/o meno costoso  
 Altro: .....

36. Studi rispettando rigorosamente il programma di studi previsto?  Studio tutto  Non sempre studio tutto  Vado oltre il programma approfondendo

37. In generale come studi i manuali degli esami di base (come storia greca, romana, medievale...)? Puoi barrare pi  caselle  
 Riassumendo per iscritto  Sottolineando  Leggendo soltanto  Schematizzando  Per parole e concetti chiave  Utilizzando sintesi in rete  
 Ripetendo da solo o a un compagno  Altro: .....

38. Nei manuali di storia c'  qualcuno di questi elementi che non ritieni funzionale allo studio? Puoi barrare pi  caselle  
 Linguaggio complesso  Troppi contenuti  Troppo date  Troppo problematizzazioni  Altro: .....

39. Perch  non li ritieni funzionali? .....

40. C'  un manuale che ti ha colpito positivamente? .....  SÌ  No



## QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER STUDENTI/STUDENTESSE



41. Perché? (Indicare autore e titolo) .....
42. C'è un manuale che ti ha colpito positivamente? .....  Sì  No
43. Perché? (Indicare autore e titolo) .....

### SEZIONE B

44. In relazione a quanto richiesto dall'università ritieni di aver ricevuto una buona preparazione di base in storia alle scuole superiori? .....  Sì  No  
 45. Indica brevemente le ragioni della tua risposta: .....
46. (Solo per gli studenti di storia) Ritieni che il CdI ti abbia fornito una preparazione adeguata rispetto al lavoro per la tesi triennale?  Sì  No  Non del tutto
47. (Solo per gli studenti di storia) Ritieni che il CdI ti abbia fornito una preparazione adeguata rispetto al lavoro per la tesi magistrale?  Sì  No  Non del tutto
48. Ti rivolgi ai docenti - via e-mail, a ricevimento, in aula - per chiarire dubbi o chiedere chiarimenti didattici?  Spesso  Qualche volta  Raramente  Mai
49. In generale ritieni che nel tuo corso di laurea ci sia un clima di collaborazione e disponibilità al confronto tra professori e studenti? .....  Sì  No
50. Ritieni che il percorso di studi ti stia permettendo di acquisire gli strumenti e il metodo necessari per lavorare criticamente sulle fonti?  
 Sì  No  Non del tutto
51. Se la risposta è no o non del tutto, indicare le motivazioni: .....

### SEZIONE DIDATTICA A DISTANZA - QUESTIONARIO STUDENTI

52. Durante il periodo di didattica a distanza hai mai seguito dei corsi/lezioni online? .....  Sì  No
53. Quale piattaforma hai utilizzato? .....
54. Se per partecipare alle lezioni hai fatto uso anche dei Social Network, indica quali: .....
55. Principalmente, con quale dispositivo hai seguito le lezioni?  Pc  Smartphone  Tablet
56. Qual è stata la modalità di svolgimento dei corsi? (Puoi barrare più di una casella)  Lezioni Live  Lezioni registrate  Entrambe  Altro: .....
57. Ti è mai capitato di non riuscire a seguire una o più lezioni o parte di esse per problemi tecnici?  Molto spesso  Spesso  A volte  Raramente  Mai
58. Avevi mai avuto esperienze di didattica a distanza prima dell'emergenza? .....  Sì  No
59. Hai ricevuto istruzioni in merito al funzionamento della didattica a distanza?  
 Sì dal docente (da un assistente)  Sì dall'università (con una guida scritta, un video, da un tutor per gli studenti, con una pagina web)  
 Sì da una persona o da un ufficio  Già conoscevo il funzionamento di questi strumenti  No, nessuno me le ha fornite  
 No, nessuno me le ha fornite e ho imparato da solo/a  No, mi ha aiutato/a un/una collega
60. Credi che il tuo ateneo abbia risposto adeguatamente alla situazione di emergenza sul piano dell'organizzazione didattica? .....  Sì  No
61. Motiva la tua risposta: .....
62. Ti è stata offerta la possibilità di interagire con i docenti durante il corso?  
 No  Sì, nel corso della lezione, con interventi diretti (audio, audio e video) e/o tramite la chat digitale  
 Sì, ma nel corso di lezioni specificatamente pensate per il dibattito, le domande e il chiarimento di dubbi  
 Sì, ma non durante le lezioni, solo in seguito tramite e-mail, ricevimento, etc.  
 Altro: .....
63. Ritieni che la qualità degli insegnamenti sia migliorata con la didattica a distanza? .....  Sì  No
64. Motiva la tua risposta: .....
65. Hai sostenuto uno o più esami online? .....  Sì  No
66. Hai sostenuto delle prove intercorso? .....  Sì  No
67. La qualità del tuo studio (e del tuo rendimento) è migliorata con la didattica a distanza?  Sì  No  È rimasta uguale
68. La didattica a distanza ha cambiato il modo in cui studiavi solitamente? .....  Sì  No
69. Se sì, indica brevemente come è cambiato il tuo modo di studiare: .....
70. Rispetto a prima con la didattica a distanza le occasioni di dialogo e collaborazione con i tuoi colleghi sono:  
 Aumentate  Diminuite  Rimaste le stesse  Non saprei
71. Rispetto a prima con la didattica a distanza hai frequentato le lezioni:  Di più  Ugualmente  Di meno
72. Con la didattica a distanza quanto sei riuscito a intervenire durante le lezioni?  
 Più di prima  Come prima  Meno di prima  Non potevo intervenire durante la lezione
73. Il fatto di poter seguire da casa - o da un luogo che non fosse l'aula universitaria - ti ha fatto sentire:  
 Davvero a disagio e/o peggio rispetto alle lezioni in presenza  A disagio, ma non sempre  Indifferente  
 Davvero a mio agio  Quasi sempre a mio agio  Molto meglio rispetto alle lezioni in presenza
74. Qual è il tuo giudizio sulla didattica a distanza? (Puoi barrare più di una casella):  
 È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza  È utile, ma solo in relazione alla situazione di emergenza  
 È utile e lo sarà anche in futuro per integrare il normale svolgimento delle lezioni  Potrebbe essere efficace solo se si risolvessero i problemi tecnici e didattici attuali  
 È poco efficace didatticamente  Non è abbastanza efficace e va abbandonata al più presto

Figura 4b. Protocollo questionario per gli studenti spagnoli



UNIVERSITÀ FEDERICO II  
di Napoli

**CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA POR LOS/LAS ESTUDIANTES**



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO  
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

El cuestionario es parte de una investigación sobre la didáctica de la historia en la universidad y tiene el propósito de identificar tendencias, problemas y puntos críticos relacionados con las estrategias y la metodología de la enseñanza de la historia y con el uso de manuales. Es anónimo, y no proporciona respuestas correctas o incorrectas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN GIANLUCA BOCCHETTI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**INTRODUCCIÓN**

1. Edad: ..... 2. Sexo:  F  H  Otro 3. Bachillerato:  Artístico  Científico y tecnológico  Ciencia de la naturaleza y salud  Ciencias sociales

4. Universidad: .....

5. Licenciatura en: .....

6. Grado u Máster  1º año  2º año  3º año  4º año  Máster 7. ¿Tienes un título de grado en historia? .....  Sí  No

8. ¿Quieres hacer el Máster después de conseguir el título de grado? .....  Sí  No

9. (Solo para estudiantes de historia) ¿En qué sector te gustaría especializarte?  Prehistoria  Historia griega  Historia romana  Historia medieval  Historia moderna  Historia contemporánea  Historia del mundo actual  Historia de América  Otro: .....

10. ¿Eres un estudiante que trabaja?  Tiempo completo  Tiempo parcial  No 11. ¿Tu trabajo está vinculado con tus estudios?  Sí  No

12. ¿Cuál es tu enfoque del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas

Lograr la mejor calificación posible o el máximo  Concentrarme sobre mi formación sin pensar al tiempo empleado  Terminar mis estudios pronto

Otro: .....

13. ¿Cuál es tu objetivo principal del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas

Responder a una necesidad cultural  Acceder a las profesiones. ¿Qué? .....

Otro: .....

14. ¿Después de tus estudios como quieres utilizar el título y el conocimiento adquirido?  Enseñanza en la escuela  Actividad de investigación

Otro: .....

15. ¿Crees que el curso te está ofreciendo los conocimientos y las herramientas que necesita para ingresar al mercado laboral? .....  Sí  No

16. Motiva tu respuesta: .....

17. ¿Cual es tu promedio de notas? ..... 18. ¿Piensas que has dado el máximo durante tus estudios?  Sí  No  No siempre

**SECCIÓN A**

19. (Solo para estudiantes de historia) A cerca de los exámenes optativas, tu eliges:  lo que parece mas simple  lo que eres mas cercano a tus intereses

Otro: .....

20. Cuando eliges entre los exámenes optativos, ¿qué tan importante es la simplicidad de los contenidos?  Mucho  Poco  No es un factor importante  No sé

21. ¿Qué importancia tiene la capacidad del profesor para simplificar el contenido?  Alta  Media  Baja  No sé

22. Calculando 6-8 horas de estudio al día, Indica cuantos días de estudio dedicas a un examen de historia:

3 CFU: ..... días      5-8 CFU: ..... días      9-12 CFU: ..... días      encima 12 CFU: ..... días

23. ¿Has dado mas exámenes de historia orales o escritos? .....  Orales  Escritos

24. ¿Hubo un particular examen de historia que te ha creado dificultades? .....  Sí  No

25. En caso afirmativo, indique cuál, refiriéndose a cualquier tema problemático .....

26. En general, indicas las principales dificultades que has encontrado en el estudio de la historia: .....

27. Entre los exámenes básicos de historia – como historia romana, medieval, moderna, etc. – ¿ha habido algunos que te interesan poco o nada? .....  Sí  No

28. En caso afirmativo, ¿cuales? .....

29. Tu asistencia a las asignaturas de historia es:  Muy alta  Alta  Media  Baja  Nula

30. Sin considerar el trabajo de fin grado/máster, ¿alguna vez has trabajado en las fuentes durante las asignaturas? .....  Sí  No

31. ¿Alguna vez ha participado en actividades extracurriculares en temas históricos, como conferencias, discusiones de libros, días de estudio? .....  Sí  No

32. Cuando una asignatura te ofrece la posibilidad de elegir entre diferentes manuales o textos, tú eliges lo que es: (Puede marcar dos casillas)

Más corto  Mejor conocido  Que te parece mejor  Recomendado por el profesor  Más fácil de encontrar y/o menos costoso  Otro: .....

33. ¿Estudias respetando rigurosamente el plan de estudios?  Sí, estudio todo  No, no siempre estudio todo  Profundizo más allá del plan de estudios

34. En general, ¿cómo estudias los manuales de examen (como historia medieval, moderna, contemporánea, etc.)? Puedes marcar dos casillas

Resumiendo por escrito  Subrayando el texto  Solo leyendo  Esquemalizando  A través de palabras y conceptos clave

Usando resúmenes en la red  A través las notas tomadas en aula  Repitiendo en voz alta o a unos compañeros  Otro: .....

35. En los manuales de historia, ¿hay alguno de estos elementos que no considera funcional para el estudio? Puedes marcar más casillas

Lenguaje complejo  Demasiados contenidos  Demasiadas citas  Enfoque problemático  Otro: .....

36. ¿Porqué no los consideras funcionales? .....

37. ¿Hay algún manual que te haya impresionado positivamente? .....  Sí  No



**CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA POR LOS/LAS ESTUDIANTES**



38. ¿Porqué? (Indica el autor y el título) .....
39. ¿Hay algún manual que te haya impresionado negativamente? .....  Sí  No
40. ¿Porqué? (Indica el autor y el título) .....

**SECCIÓN B**

41. ¿En relación con el nivel requerido a la universidad crees de haber recibido una buena preparación de base en historia a la escuela? .....  Sí  No
42. Indica brevemente las razones de tu respuesta: .....
43. (Solo estudiantes de historia) ¿Durante la licenciatura crees de haber recibido una preparación adecuada para desarrollar el trabajo de fin Grado? .....  Sí  No  No completamente
44. (Solo estudiantes de historia) ¿Durante la licenciatura crees de haber recibido una preparación adecuada para desarrollar el trabajo de fin Máster? .....  Sí  No  No completamente
45. ¿Te diriges a los docentes - vía correo electrónico (en tutorías), en aula - para aclarar dudas o pedir explicaciones?  A menudo  A veces  Casi Nunca  Nunca
46. En general ¿crees que en tu licenciatura hay un clima de colaboración y disponibilidad entre profesores y estudiantes? .....  Sí  No
47. Crees que tus estudios están permitiéndote de adquirir los instrumentos y el método necesarios para trabajar críticamente sobre las fuentes? .....  Sí  No  No completamente
48. Si la respuesta es no o no completamente, indica las razones: .....

**SECCIÓN DIDÁCTICA A DISTANCIA**

49. ¿Has asistido a cursos/clases en línea durante el periodo de didáctica a distancia? .....  Sí  No
50. ¿Que plataforma has utilizado? .....
51. Si has utilizado también las redes sociales para seguir las clases, indique cuáles: .....  Móvil  Tablet
52. ¿Con que dispositivo electrónico has seguido la mayoría de las clases?  Computador  Móvil  Tablet
53. ¿Cómo se desarrollaron la mayoría de los cursos/clases? (Puedes marcar más de una casilla):  Clases en vivo  Clases grabadas  Ambas  Otro: .....
54. ¿Te ha ocurrido no poder seguir una o más clases (o parte de ellas) debido a problemas técnicos? .....  Sí  No
55. ¿Has tenido alguna experiencia de didáctica a distancia antes de la emergencia? .....  Sí  No
56. ¿Has recibido instrucciones sobre el funcionamiento de la didáctica a distancia? .....  Sí  No
57. En cuanto a la organización educativa, ¿piensas que tu universidad ha respondido adecuadamente a la situación de emergencia? .....  Sí  No
58. Motiva tu respuesta: .....
59. ¿Has podido interactuar con los profesores durante los cursos? .....  No  Sí, durante la clase, con preguntas orales o por chat  Sí, pero solo en algunas lecciones diseñadas para debate y preguntas
60. ¿Piensas que la calidad de la enseñanza ha mejorado con la didáctica a distancia? .....  Sí  No
61. Motiva tu respuesta: .....
62. ¿Has hecho uno o más exámenes en línea? .....  Sí  No
63. ¿Has mejorado la calidad de tu estudio (y tu rendimiento) con la didáctica a distancia?  Sí  No  Se Quedó igual
64. ¿La enseñanza a distancia ha cambiado tu forma de estudiar? .....  Sí  No
65. En caso afirmativo, indique cómo: .....
66. Con la educación a distancia, las oportunidades de diálogo y colaboración con tus colegas han: .....  Aumentado  Disminuido  Mantenido como antes  No sé
67. Con la didáctica a distancia, el número de clases a las que has asistido ha:  Aumentado  Mantenido como antes  Disminuido
68. Con la enseñanza a distancia, ¿cuánto lograste intervenir durante las clases? .....  Más que antes  Como antes  Menos que antes  No podía intervenir durante las clases
69. El hecho de poder seguir desde casa (o desde un lugar que no fuera el aula universitaria) te hizo sentir: .....  Realmente incómodo y/o peor que en las clases presenciales  Incómodo, pero no siempre  Indiferente
70. ¿Qué piensas de la didáctica a distancia? (Puedes marcar más de una casilla) .....  Muy cómodo  Casi siempre cómodo  Mucho mejor que en las clases presenciales
70. ¿Qué piensas de la didáctica a distancia? (Puedes marcar más de una casilla) .....  Es eficaz y también podría sustituir a la enseñanza presencial  Es útil, pero solo en relación con la situación de emergencia
- .....  Solo podría ser eficaz si se resolvieran los problemas técnicos y educativos actuales  Es didácticamente poco eficaz
- .....  No es lo suficientemente eficaz y debe abandonarse lo antes posible

Figura 4c. Protocollo questionario per gli studenti Erasmus



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
di NAPOLI FEDERICO II

**SURVEY ON HISTORY TEACHING FOR ERASMUS STUDENTS**



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

This survey is part of research on the teaching of history in a university environment. It is anonymous and there are no wrong answers. Your sincerity will help us identify issues, problems and trends linked with the teaching of history.  
**THANK YOU FOR YOUR COLLABORATION!**

GIANLUCA BOCCHETTI  
 UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**PERSONAL INFORMATIONS**

1. Age: ..... 2. Sex:  M  F  Other 3. Home Country: ..... 4. City: .....

5. Type of High School Diploma: .....

6. Home University / College: .....

7. Erasmus University: .....

8. Degree Course: .....

9. Bachelor's degree or master's degree?  Bachelor  Master 10. Do you have a bachelor's degree in history? .....  Yes  No

11. What major have you chosen?  Greek history  Roman history  Medieval history  Early Modern history  Late Modern history  Contemporary history  Other: .....

12. Do you work while studying?  Full-time  Part-time  No 13. Is your work related to your studies? .....  Yes  No

14. What is the main purpose of your studies?  Satisfy a cultural need  Access to specific professions  Other: .....

15. When you finish your studies, how will you use the title and the skills acquired?  Teaching in schools  Research activity  Other: .....

16. Are you satisfied with the education you are receiving at your home university? .....  Yes  No

17. Specify your answer: .....

**SECTION A - HOME UNIVERSITY QUESTIONS**

18. Have you ever taken entrance tests or midterms? .....  Yes  No

19. In your history modules have you taken more oral or written exams? .....  Oral  Written

20. Are you familiar with e-learning? .....  Yes  No

21. Were there any history exams that you felt disinterested in?  Yes  No 22. If, so, which? .....

23. Do you study in strict compliance with the planned study program? .....  Yes, I study everything  No, I omit something  I try to deepen

24. Have you ever participated in extra activities such as conferences, book presentations, seminars, etc.? .....  Yes  No

25. Have you worked on documentary sources during your courses? .....  Yes  No

26. Have you worked on other kinds of sources during the courses? .....  Yes  No

27. Do you think that your course of study allows you to acquire the skills required to work on the sources? .....  Yes  No  Not entirely

28. If you answered no or not entirely, specify your answer: .....

29. Do you think you are adequately prepared for your thesis work? .....  Yes  No  Not entirely

30. Briefly describe your study approach to handbooks or text: .....

31. Describe your main difficulties in studying history: .....

32. Considering the difficulty level of university, do you think high school has adequately prepared you to study history? .....  Yes  No

33. Specify your answer: .....

34. Do you think that your university has provided you with the right skills to enter the labor market? .....  Yes  No

35. Motivate your answer: .....

**SECTION B - ERASMUS UNIVERSITY QUESTIONS**

36. What is the country you have chosen for Erasmus? .....

37. Why did you choose Erasmus in this country? .....

38. Are you here for exams, thesis, or stage? .....  Exams  Thesis  Stage

39. How often do you follow the lessons? .....  Always  Often  Sometimes  Never

40. Do you participate in other activities beyond your lessons?  Yes  No 41. If so, which? .....

42. Have the university offered courses in English? .....  Yes  No

43. Did you choose which exams you could take or were they predetermined? .....  I chose them  They were predetermined  I chose them in part

44. Indicate the exam you will have to take: 1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....

45. Have you studied customized programs? .....  Yes  No  Only in part

46. Will you take the exams in English, in your language, or in Italian/Spanish? .....  My language  English  Italian or Spanish

47. Did you study books in Italian or Spanish?  Yes  No 48. If you answered yes, it was:  Really hard  Hard  Not too difficult  Easy  Very easy

49. Were the main difficulties related to language? .....  Yes  No  Only in part

50. How would you judge the level of difficulty of the Erasmus university compared to your university? .....  Italian university is more difficult  The same level  My university is more difficult

51. For each item indicated, try to describe the main differences and similarities about the study of history between your country and Italy/Spain\*:

Items	Differences	Similarities
- BOOKS		
- Courses and Teacher		
Exams and rating		



**SURVEY ON HISTORY TEACHING FOR ERASMUS STUDENTS**



52. Beyond learning a new language, do you think Erasmus is adding value to your history education?  Yes  No  Only in part  
 53. Specify your answer: .....

54. Overall, how would you rate the teaching of history in your Erasmus university?  Very high  High  Normal  Low  Very low

**SECTION C - ERASMUS UNIVERSITY QUESTIONS ABOUT E-LEARNING**

55. Did you start the Erasmus Programme (hereafter Erasmus) before or after the pandemic outbreak?  Before  After

56. (Only if you answered Before) Did you return to your country during the emergency?  Yes  No

57. (Only if you answered "before" to question 1) Was your Erasmus completely interrupted or was it done remotely?  
 It was not interrupted  It has been interrupted  It took place/ takes place remotely  It has been temporarily suspended

[After answering questions 1-2, only continue the questionnaire if you were able to complete the Erasmus in person and/or remotely despite the pandemic or if you started the Erasmus after the outbreak of the pandemic. PLEASE NOTE: questions in this section refer to the host university]

58. Have you ever taken online classes during this emergency?  Yes  No

59. Which platform did you use? .....

60. Indicate if and which social networks you used to follow the lessons: .....

61. Which device did you use to attend the classes?  Pc  Smartphone  Tablet

62. What was the format of the classes (Two boxes may be ticked)  
 Live classes  Recorded classes  Both  Other: .....

63. Have you missed one or more classes (or part of them) due to technical problems?  Always  Often  Sometimes  Never

64. Did you have experience with e-learning before the pandemic?  Yes  No

65. Were you given instructions on e-learning?  
 Yes, by the teacher  Yes, by the university (with a written guide, a video, a tutor for students, with a web page)  Yes, by somebody else  
 I already knew how e-learning works  Nobody  I taught myself  A colleague helped me

66. Did the host university adequately respond to the pandemic in terms of educational organization?  Yes  No

67. Specify your answer: .....

68. Did you get a chance to interact with the teachers?  
 No  Yes, during the class, with direct questions and/or with chat  Yes, but during classes specifically designed for debate, questions, and clarifications  
 Yes, but not during the classes, only later via e-mail, etc.  Other: .....

69. Do you think the quality of the teaching has improved with e-learning?  Yes  No

70. Specify your answer: .....

71. Have you taken one or more online exams?  Yes  No

72. Have you taken one or more online midterms?  Yes  No

73. Has the quality of your study and your performance improved with e-learning?  Yes  No  Has remained the same

74. Did the switch to e-learning change the way you study?  Yes  No

75. If yes, briefly specify how it has changed: .....

76. With e-learning, opportunities for dialogue and collaboration with your colleagues have:  
 increased  decreased  remained the same  I don't know

77. With e-learning your attendance to class has:  increased  remained the same  decreased

78. How much did you manage to participate during online lessons?  More than before  As before  Less than before  Never

79. The being able to attend class from home (or from a place other than the university classroom) made you feel:  
 Really uncomfortable and/or worse than the classes in attendance  Often uncomfortable  Indifferent  
 Really comfortable  Comfortable  Much better than classes in attendance

80. How do you rate e-learning? (Two boxes may be ticked)  
 It's effective and could also replace teaching in person  It's useful, but only in relation to the pandemic  
 It's useful and will be useful in the future to integrate normal lessons  It could only be effective if current technical and educational problems were resolved  
 It's ineffective for my personal learning circumstances  It's not effective and should be abandoned as soon as possible



## Bibliografia

### 1. Studi

- Abel F., *Congiuntura agraria e crisi agrarie*, Torino, Einaudi, 1976 [1935].
- Abulafia D., *Il grande mare, Storia del Mediterraneo*, Milano, Mondadori, 2016 [2011].
- Accorsi A. - Di Blasio M. - Gubbioni N. - Merola P. - Sudano G., *Oltrepassando la cattedra: lo studio della storia visto dalla parte degli studenti*, in «Contemporanea», 3, vol. 13, 2010 (luglio), pp. 554-559.
- Ambrosi L., *Il curricolo verticale tra riforme ministeriali e pratiche didattiche*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 41-48.
- Ammert N., *Ethical Values an History: A Mutual Relationship?*, in «International Journal of Historical Learning, Teaching and Research», 1, vol. 12, 2013 (December), pp. 5-15 <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.1.02>
- Angelini M., *Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., 2020, pp. 29-40.
- Ankersmit F., *History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor*, Berkeley, University of California Press Berkeley, 1994.
- Id., *Historical Representation*, Stanford, Stanford University Press, 2001.
- Arribas Estebanz J.M<sup>a</sup>., *La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones*, in «Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado», 4, vol. 21, 2017 (Settembre-Dicembre), pp. 381-404.
- Associazione Clio '92, *Tesi sulla didattica della storia*, Bellaria, 1999.
- Avalle U. - Maranzana M. - Secchi P., *Metodologie e tecnologie didattiche generali*, Milano-Torino, Pearson, 2018.
- Avalle U. - Maranzana M. - Secchi P., *Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione*, Milano-Torino, Pearson, 2018.
- Bain K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007 [2004].
- Id., *¿Qué es la buena enseñanza?*, in «Revista de Educación», 4, a. 3, 2012, pp. 63-74: p. 66.
- Barbero A. - Frugoni C., *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Barros C., *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia*, Santiago de Compostela, HaD, 2007.
- Barton K. - Levstik L., *Teaching History for the Common Good*, New Jersey, Routledge, 2004.
- Bechelloni B., *Università di carta. L'editoria accademica nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli Editore, 2010.

- Benigno F., *Una discussione con Giorgio Chittolini. Paesi lontani e storici d'oggi*, in «Storica», X, 2004, pp. 127-137.
- Id., *Dell'utilità e del danno di Hayden White per la storia*, in «Contemporanea», 3, vol.11, luglio 2008, pp. 515-521.
- Id., *Interventi*, in «Studi Storici», 2, a. 53, 2012 (aprile-giugno), pp. 382-390.
- Bennett J.M., *History Matters. Patriarchy and the Challenge of Feminism*, Philadelphia, UPP, 2006.
- Bereta da Silva C., *History education – some thoughts from the UK: interviews Peter J. Lee*, in «Tempo e Argomento. Revista do Programa de Pós-Graduação em História», 2, vol. 3, 2012 (Jul/Dez.), pp. 216-250.
- Bertella Farnetti P., *Public History: una presentazione*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Bertella Farnetti P. - Bertucelli L. - Botti A., Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 37-56.
- Berti A.E. - Baldin I. - Toneatti L., *Empathy in History. Understanding a Past Institution (ordeal) in Children and Young Adults when Description and Rationale are Provided*, in «Contemporary Educational Psychology», 34, 2009 pp. 278-288. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.002.
- Bertucelli L., *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche e obiettivi*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Bertella Farnetti P. - Bertucelli L. - Botti A., Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 75-96.
- Bianchi S.A., *Fra didattica liquida e contenuti solidi: la formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 275-290.
- Biggs J., *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea, 2005 [1992].
- Bloch M., *Critica storica e critica della testimonianza*, discorso al liceo D'Amiens nel luglio del 1914.
- Id., *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2009 [1949].
- Bolaffi G., *La transizione dal feudalesimo al capitalismo*, Roma, Savelli, 1973.
- Bonanse G., *Verso la scrittura. Oltre il manuale*, in «Genesis», 1/2, 2002, pp. 192-194.
- Bondì B., *Filosofia e storiografia nel dibattito anglo-americano sulla svolta linguistica*, Firenze, Firenze University Press, 2013.
- Booth A., *Teaching History at University: Enhancing Learning and Understanding*, London, Routledge, 2003.
- Id., *Worlds in Collision: University Tutor and Student Perspectives on the Transition to Degree Level History*, in *History in Schools and Higher Education: Issues of Common Concern* (2<sup>nd</sup> conference), 29 September 2005. (Il contributo non è pubblicato ma è disponibile in rete al seguente URL: <https://sas-space.sas.ac.uk/4336/>).
- Booth A. - Nicholls D., *History teaching in Higher Education: Breaking Down the Barriers to Progression and Dialogue*, in *History in British Education (first conference), 14-15 February 2005*, Institute of Historical Research, 2005.
- Borghi B. - Dondarini R., *Un lláestó per la didattica della storia*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 1, 2019, pp. 1-20.
- Borghi B. - Lucenti M., *Una storia da manuale. Ricerche in corso sulla rappresentazione dell'Islàm nei testi scolastici*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2(1), 2020, pp. 42-72.
- Braudel F., *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi, 2010 [1949].

## Bibliografia

- Id., *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in «Annales», XIII, 4, 1958, pp. 725-753; in traduzione in Id., *Storia e Scienze Sociali: il «Lungo periodo»*, in «Quaderni storici delle Marche», 1(1), vol. 1, 1966 (gennaio), pp. 5-48.
- Bravo A., *Da un paese all'altro*, in «Genesis», II/2, 2002, pp. 194-197.
- Brenner R., *Le radici agrarie del capitalismo europeo*, in *Il dibattito Brenner. Agricoltura e sviluppo economico nell'Europa preindustriale*, a cura di Aston T.H. - Philpin C.H.E., Torino, Einaudi, 1989.
- Brusa A., *Come si fa un buon manuale*, in «La Repubblica», 16/03/2001.
- Id., *Un prontuario degli stereotipi sul medioevo*, in «Le Cartable de Clío», 5, (2004), pp. 119-129.
- Id., *Le sfide dell'Insegnamento della storia*, in *La storia è di tutti*, a cura di Brusa A. - Cajani L., Roma, Carocci, 2008, pp. 13-26.
- Id., *Eppur si muove? Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, in «Novecento.org», 14, agosto 2020.
- Id., *Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di S. Adorno - L. Ambrosi - M. Angelini, 2020, pp. 49-58.
- Id., *Manuali del tempo presente*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020 pp. 257-268.
- Burke P., *Interrogare il testimone visuale*, in «Società Mutamento Politica», 14, vol. 7, 2015, pp. 45-56.
- Id., *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2018 [2001].
- Cajani L., *Le vicende della didattica della storia in Italia*, in *Prospettive per la didattica della storia*, a cura di Valseriati E., Palermo, New Digital Frontiers, 2019, pp. 121-130.
- Id., *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in *La storia è di tutti*, a cura di Brusa A. - Cajani L., Roma, Carocci, 2008, pp. 248-285.
- Cantimori D., *Riforma cattolica*, in *Studi Storici*, a cura di Id., Torino, Einaudi, 1959.
- Carr E., *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 2000 [1961].
- Carretero M. - Montanero M., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, in «Cultura y Educación», 20 (2), 2008, 20 (2), p. 133-142.
- Carretero M. - Castorina J.A., *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Argentina, 2010.
- Carretero M. - Castorina J.A. - Sarti M. - van Alphen F. - Barreiro A., *La construcción del conocimiento histórico*, in «Propuesta Educativa», 39 (1), 2013, pp. 13-23.
- Carretero M. - Asensio M. - Rodríguez-Moneo M., *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte NC, Information Age Publishing, 2012.
- Carriazo Rubio J.L. - Conejero Rodríguez M. - Díaz Rodríguez A.J. - Gómez Oliver M. - Jerez Hernández A. - Gracia Sánchez Ruiz M., *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*, Sevilla, Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2014.
- Catalá J. - Cruselles E. - Tabanera N. - Cruselles J.M. - Grau E., *Innovación educativa en la Universidad: Historia*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2016.
- Id., *La nascita di un movimento internazionale*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Bertella Farnetti P. - Bertucelli L. - Botti A., Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 57-74.
- Ceccoli P., *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, «Novecento.org», 11, febbraio 2019.

- Chabod F., *Lezioni di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 1992 [1969].
- Chackrabarty D., *Provincializzare l'Europa*, Milano, Meltemi, 2004 [2000].
- Chapman A., *Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies*, in *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, a cura dell'International Society for the Didactics of History, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2012, pp. 21-40.
- Id., *Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Some Reflection on Research and Practice*, in «HSSE Online», 5(2), December 2016, pp. 1-17.
- Id., *Causal Explanation*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., II ed., London, Routledge, 2017, pp. 130-143.
- Id., *Research and Practice in History Education in England: a Perspective from London*, in «The Journal of Social Studies Education», 6, 2017, pp. 13-41.
- Chevallard Y., *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Argentina, Aiqué, 1991.
- Chittolini G., *Un paese lontano*, in «Società e Storia», IX, 100-101, 2003, pp. 301-354.
- Ciampolini F., *La didattica breve: insegnare e studiare in meno tempo per una formazione a qualità totale*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Cipolla C.M., *Economic Depression of the Renaissance?*, in «Economic History Review», 16, 1964, pp. 519-524.
- Croce B., *La storia come pensiero e azione*, Bari, Laterza, 1943 [1938].
- Danto A.C., *Filosofia analitica della storia*, Bologna, Il Mulino, 1971 [1968].
- Delgado A. - Oliver M.R., *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, in «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)», 1, Vol. 3, 2006, UOC, pp. 1-13.
- Delogu P., *La fine del mondo antico e l'inizio del medioevo: nuovi dati per un vecchio problema*, in *La storia dell'alto Medioevo (VI-X secolo) alla luce dell'archeologia*, a cura di Francovich R. - Noyé G., 1994, Siena, All'insegna del giglio, pp. 7-29.
- Del Treppo M., *Storia come pedagogia e storia come scienza*, in Id., *La libertà della memoria. Scritti di storiografia*, Roma, Viella, 2006, pp. 71-108.
- Id., *La libertà della memoria* in Id., *La libertà della memoria. Scritti di storiografia*, Roma, Viella, 2006, pp. 27-70.
- De Luna G., *Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico*, in «Le Cartable de Clio», 7, 2007, pp. 85-88.
- de Mata S. - Lopes de Araujo V., *Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung*, in «História da Historiografia», 11, Abril 2013, pp. 339-353.
- De Saussure F., *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1983, rist. 2021 [1916].
- Di Cori P., *Libri di sabbia*, in «Genesis», 1/2, 2002, pp. 184-187.
- Di Fiore L. - Meriggi M., *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Di Fiore L., *Storia globale. Conquiste, limiti e nuove sfide*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 5, 2017 (giugno), pp. 11-17.
- Dilthey W., *Principi generali sulla connessione delle scienze dello spirito*, in *Critica della ragione storica*, a cura di Rossi P., Torino, Einaudi, 1969.
- Droysen G.G., *Sommario di Istorica*, Firenze, Sansoni, 1943 [1857].
- Duby G., *Il sogno della storia*, Milano, Garzanti, 1986 [1980].
- Eco U., *Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche*, Milano, Bompiani, 1977; nella versione spagnola Id., *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcellona, Gedisa, 1982.

## Bibliografia

- Epstein S.R., *Cities, Regions and the Late Medieval Crisis: Sicily and Tuscany Compared*, in «Quaderni del Dipartimento di Economia Politica», Università di Siena, 110, 1990, pp. 3-50.
- Id., *Potere e mercati in Sicilia. Secoli XIII-XVI*, Torino, Einaudi, 1996 [1992].
- Id., *Regional Fairs, Institutional Innovation and Economic Growth in Late Medieval Europe*, in «Economic history review», 47, 1994, pp. 459-482.
- Evans R.J., *In difesa della storia*, Palermo, Sellerio Editore, 2001 [1997].
- Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*, a cura di Erdmann E. - Hasberg W., voll. 1-2, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2011.
- Fernández Valencia A., *Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia*, in «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», 18, 2005, pp. 5-24.
- Ferrari S., *Mediamorfosi dell'e-learning*, in *Tecnologie per l'educazione*, a cura di Rivoltella P.C. - Rossi P.G., Milano-Torino, Pearson, 2019, pp. 95-109.
- Ferri P. - Moriggi S., *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Milano, Mondadori, 2018.
- Fiore F., «Mundus» e il problema dell'insegnamento della storia, disponibile soltanto in rete al seguente link: <http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/mundus-problema-insegnamento-storia>.
- Firpo M., *La presa di potere dell'Inquisizione romana. 1550-1553*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Fra storiografia e didattica: una discussione*, in «Quaderni storici», 41, 2, 1979, pp. 674-698.
- Frisch M., *A Shared Authority. Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, New York, Suny Press, 1990.
- Frugoni C., *La storia del mondo è una sciocchezza*, in «La Repubblica», 13/03/2001.
- Fuertes Muñoz C. - Ibáñez Domingo M., *La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo*, in «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», 37, 2019, pp. 3-18.
- Galasso G., *Storia della storiografia italiana. Un profilo*, Roma-Bari, Laterza, 2017.
- García C.R. - Jiménez M<sup>a</sup>.D. - Moreno C., *Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes*, in *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, a cura di Miralles P. - Molina S. - Santisteban A., Murcia, AUPDCS, 2011, pp. 203-212.
- García Luque A., *Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo*, in «Revista PH, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico», 89, 2016 (abril), pp. 147-149.
- Gaskell I., *La storia delle immagini*, in *La storiografia contemporanea*, a cura di Burke P., Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 199-230.
- Gertsman E. - Rosenwein B.H., *The Middle Ages in 50 Objects*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
- Gibbon E., *Storia della decadenza e caduta dell'Impero romano*, Torino, Einaudi, 1967 [1776].
- Gibelli A., *L'uomo col dito puntato. Una fonte iconografica*, in *Prima lezione di metodo storico*, a cura di Luzzatto S., Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 123-141.
- Ginzburg C., *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- Id., *Rapporti di forza. Storia, retorica e prova*, Milano, Feltrinelli, 2014 [1999].
- Id., *Unus testis. Lo sterminio degli ebrei e il principio di realtà*, in *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, a cura di Id., Milano, Feltrinelli, 2018, pp. 205-224.

- Id., *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, a cura di Id., Milano, Feltrinelli, 2018, pp. 241-269.
- Id., *Appendice. Prove e possibilità*, in *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, a cura di Id., Milano, Feltrinelli, 2018, pp. 295-315.
- Gómez-Carrasco C.J., *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO*, in «Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete», 29 (1), 2014, pp. 131-158.
- Gómez-Carrasco C.J. - Miralles P. - Fontal O. - Ibañez-Etxeberria A., *Cultural Heritage and Methodological Approaches – An Analysis through initial Training of History Teachers (Spain-England)*, in «Sustainability» MDPI, 3, vol. 12, 2020 (January), pp. 1-21.
- Gómez-Carrasco C.J. - Rodríguez Pérez R.A., *La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés*, in «Historia y Memoria de la Educación», 6, 2017, pp. 363-380.
- Gómez-Carrasco C.J. - Rodríguez Pérez R.A., *La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas*, in «Revista de historiografía», 27, 2017, pp. 265-286.
- Gómez Rodríguez E., *La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universitat de Lleida, EUL, 1998, pp. 37-56.
- Id., *Un siglo de cambios en los Social Studies*, in *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di Pagés J. - Santisteban A., Barcelona, Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS, 2014, pp. 79-88.
- Graziosi A., *La storia nei tre cicli di formazione universitaria*, in «Contemporanea» 3, vol. 13, 2010 (luglio), pp. 543-548.
- Grever M. - Adriaansen R.J., *Historical Consciousness: the Enigma of Different Paradigms*, in «Journal of Curriculum Studies», 51, 6, 2019, pp. 814-830. DOI:10.1080/00220272.2019.1652937
- Guerrini M. - Ventura R., *Problemi dell'editoria universitaria oggi: il ruolo delle university press e il movimento a favore dell'open access*, Bologna, CLUEB, 2009.
- Haver G., *La didattica della storia attraverso il cinema*, in «Le Cartable de Clio», n. 7, 2007, pp. 89-91.
- Haydn T., *Triangulation In History Education Research, and Its Limitations: A View From the UK*, in «History Education Research Journal», 16 (1), 2019, pp. 35-49. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.04>.
- Henriquez R. - Pagès J., *La investigación en didáctica de la historia*, in «Education XXI», 7, 2004, pp. 63-83.
- Hobsbawm E.J., *What Can History Tell Us about Contemporary Society?*, in *On History*, a cura di Id., London, Abacus, 1997, pp. 24-36.
- Id., *Il secolo breve*, Milano, BUR, 2014 [1994].
- Huizinga J., *Civiltà e storia: studi sulla teoria e il metodo della storia, studi sulle idee storiche*, a cura di Chiaruttini G., Modena, Guanda, 1946.
- Husbands C., *What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice, Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed., London, Routledge, 2011, pp. 84-95.
- Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de Educación Secundaria*, a cura di Prats J. - Valls R. - Miralles P., Lérida, Editorial Milenio, 2015.
- Il Bollettino di Clio*, 4, a. II, 2001 (febbraio).

## Bibliografia

- Il Bollettino di Clio*, 6, a. II, 2001 (aprile).
- Inarejos J.A., *Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias*, in «Clio», 2013, 39, pp. 10-29.
- Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di Bernardi P., Torino, UTET, 2006.
- Italia 1350-1450: tra crisi, trasformazione e sviluppo*, Pistoia, Centro italiano di studi di storia e d'arte, 1992.
- Jedin H., *Riforma cattolica o Controriforma?*, Brescia, Morcelliana, 1957 [1946].
- Jeismann K.E., *Geschichtsbewusstsein*, in *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Vol. I*, a cura di Bergmann K. - Kuhn A. - Rösen J. - Schneider G., Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1997.
- Jiménez-Palacios J. - Cuenca López J.M., *El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales*, in «Clio. History and History Teaching», 41, 2015, pp. 1-45.
- Kamel L., *Ripensare la Storia. Prospettive Post-Eurocentriche*, Le Monnier, 2021.
- Keating J. - Sheldon N., *History in Education: Trends and Themes in History Teaching*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed., London, Routledge, 2011, pp. 5-17.
- Kelle U. - Kühberger C. - Bernhard R., *How to Use Mixed-methods and Triangulation Designs: An Introduction to History Education Research*, in «History Education Research Journal», 16 (1), 2019, pp. 5-23, <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Koch F., *Raccontare, insegnare, ragionare*, in «Genesis», I/2, 2002, pp. 188-192.
- Kocka U., *Bringing Global History to the Classroom*, in ISHD, *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2012, pp. 99-107.
- Kölbl C. - Straub J., *Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses*, in *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Art.9. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.904>
- Körber A., *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, pp. 1-56. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1>
- La ricerca sul campo in educazione*, a cura di Mantovani S., Milano, Bruno Mondadori, 1995.
- La Manna F., *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 175-184.
- Lamberti R., *Per un laboratorio di storia*, in «Italia Contemporanea», 1978/132, pp. 75-88.
- Lee P., *History Education and Historical literacy*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed., London, Routledge, 2011, pp. 63-72.
- Lee P. - Shemilt D., *Is any Explanation Better than None? Over-determined Narratives, Senseless Agencies and One-way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History*, in «Teaching History», 137, December 2009, pp. 42-49.
- Le Goff J., *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. V, 1978, pp. 38-43.
- León Guerrero M.M., *La cartografía histórica como recurso didáctico*, in *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di López Torres E. - García Ruíz C.R. - Sánchez Agustí M., Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2018, pp. 861-870.
- Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, a cura di Alberzoni M.P. - Vitolo G., in «RM Rivista», III/2 (Luglio-Dicembre 2002).
- Lévesque S., *Teaching Second-order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance"*, in «Canadian Social Studies», 2, vol. 39, winter 2005, pp. 1-8.

- López Facal R., *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*, in «Clio y asociados: la historia enseñada», 14, 2010, pp. 9-33.
- Id., *La LOMCE y la competencia histórica*, in «Ayer», 94 (2), 2014, pp. 273-285.
- López Facal R. - Valls R., *La necesidad cívica de saber historia y geografía*, in *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales, Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Sevilla, Díada Editora, 2012, pp. 185-192.
- Lopez R.S. - Miskimin H., *The Economic Depression of the Renaissance*, in «Economic History Review», 14 1961/2, pp. 408-427.
- Loré V. - Rao R., *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in «RM Rivista», 18, 2, 2017, pp. 305-340.
- Loré V., *Il problema dei manuali*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 269-273.
- Lot F., *La fin du monde antique et le début du Moyen Âge*, Paris, La Renaissance du Livre, 1927.
- MacGregor N., *A History of the World in 100 Objects*, London, Penguin, 2012.
- Malthus T.R., *An Essay on the Principle of Population*, London, Printed for J. Johnson in St. Paul's Church-Yard, 1798.
- Manuales sobre didáctica de la historia y geografía. Complementos de formación disciplinar*, a cura di Prats J., Barcelona, Editorial: Graó, 2011.
- Marcellini C., *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 163-174.
- Marcellini C. - Portincasa A., *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado*, in «Novecento.org», 14, 2020 (agosto).
- Marostica F., *La sfida delle competenze*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 3, 2013 (febbraio), pp. 8-30.
- Marrou H.I., *Tristezza dello storico. Possibilità e limiti della storiografia*, Brescia, Morcelliana, 2018 [1939].
- Martín-Arroyo J., *Miles de libros de texto a la carta por "presiones de las autonomías"*, in «El País», 6 settembre, 2019. [https://elpais.com/sociedad/2019/09/05/actualidad/1567686108\\_242953.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/05/actualidad/1567686108_242953.html).
- Martínez Valcárcel N. - Souto González X.M. - Belrán Llavador J., *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*, in «Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación», 5, 2006, pp. 55-71.
- Massari C. - Panciera W. - Valseriati E., *Didattica col catasto. Laboratorio di storia per il triennio delle superiori*, Padova, Padova University Press, 2021.
- Mattozzi I., *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nelle scuole secondarie*, in «Italia Contemporanea», 131, 1978, pp. 63-79.
- Id., *Alguna precisión sobre la didáctica de la historia*, in «La Didattica», 1, 1994 (settembre), pp. 1-6.
- Id., *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in *Il Novecento e la storia*, a cura di Cajani L., Brescia, MPI Direzione generale istruzione secondaria di I Grado, 2000, pp. 57-95.
- Id., *Pensare la nuova storia da insegnare*, in «Società e Storia», 98, 2002, pp. 787-814.
- Id., *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in «Quaderni di Clio '92», 4, 2003 (dicembre), pp. 41-50.

## Bibliografía

- Id., *Enseñar a escribir sobre la historia*, in «Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación», 3, 2004, pp. 39-45.
- Id., *Far vedere la storia*, in «Il Bollettino di Clio», 15, a. 5, 2004 (giugno), pp. 51-64.
- Id., *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, a cura di Ávila Ruiz R.S. - López Atxurra R. - Fernández de Larrea E., 2007, Bilbao, AUPDCS, pp. 451-468.
- Id., *La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada*, in *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di Ávila Ruiz M<sup>a</sup>. - Pilar Rivero Gracia Pedro M<sup>a</sup>. - Domínguez Sanz L., Zaragoza, AUPDCS, 2010, pp. 95-104.
- Id., *Apprendimenti e competenze in storia*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 3, 2013 (febbraio), pp. 31-41.
- Medievalismi italiani (Secoli XIX-XXI)*, a cura di Di Carpegna Falconieri T. - Facchini R., Roma, Gangemi, 2018.
- Meinecke F., *Le origini dello storicismo*, Firenze, Sansoni, 1954 [1936].
- Mendioroz Lacambra A.M., *El empleo de la imagen para la construcción de conocimiento y explicación histórica*, in *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, a cura di Díaz Matarranz J.J. - Santisteban A. - Cascajero Garcés Á., Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2013, pp. 353-362.
- Migani E., *Storiografia e Storia insegnata: quali rapporti nel '900? Il caso italiano e la storia "contemporanea"*, in «Il Bollettino di Clio», 16, a. V, 2004 (dicembre), pp. 37-43.
- Miguel-Revilla M. - Sánchez-Agustí M., *Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica*, in «Revista De Estudios Sociales», 65 (2018), pp. 113-125.
- Milani G., *L'uomo con la borsa al collo. Genealogia e uso di un'immagine medievale*, Roma, Viella, 2017.
- Mineo E.I., *Gli storici e la prospettiva neoepocale*, in «Storica», X, 2004, pp. 139-151.
- Minuti R., *Insegnare storia al tempo del web 2.0: considerazioni su esperienze e problemi aperti*, in *Les historiens et l'informatique: un métier à réinventer*, a cura di Genet J.P. - Zorzi A., Roma, Collection de l'École française de Rome, 2011, pp. 109-123.
- Miralles P. - Belmonte Espejo P., *Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato*, in *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, a cura di Vera-Muñoz M.I. - Pérez i Pérez D., Alicante, AUPDCS, 2004, pp. 1-13.
- Miralles P. - Begoña Alfageme González M.A., *Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno*, in «Educatio Siglo XXI», 1, vol. 31, 2013, pp. 11-24.
- Miralles P. - Gómez C.J., *Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. History teaching, analysis of textbooks and the making of collective identities*, in «Historia y Memoria de la Educación», 6, 2017, pp. 9-28.
- Miralles P. - Rodríguez Pérez R.A., *Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la historia en España*, in «Índice Histórico Español», 128, 2015, pp. 67-95.
- Molina S. - Gómez C.J. - Ortuño J., *History Education under the New Educational Reform: New Wine in Old Bottles?*, in «International journal of historical learning, teaching and research», 2, vol. 12, Nov. 2014, pp. 122-132.
- Momigliano A., *La caduta senza rumore di un Impero nel 476 d.C.*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e filosofia», Serie III, 2, vol. 3, 1973, pp. 397-418.

- Id., *Sui fondamenti della storia antica*, Torino, Einaudi, 1984 [1950].
- Mosconi G., "A che serve (insegnare) storia": il valore informativo della critica storica. Alcuni spunti di riflessione da Marc Bloch, in «Scholia Didattica», 1, IV, 2002, pp. 53-68.
- Mountford P., *Literacies and the Teaching and Learning of History. Current Approaches to Reading the Past*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed., London, Routledge, 2011, pp. 224-235.
- Mueller R.C., *Epidemie, crisi e rivolte*, in *Storia medievale*, Roma, Donzelli, 1988, pp. 557-583.
- Nakou I., *Museums and History Education in Our Contemporary Context*, in «History Education Research Journal», 1, vol. 6, 2006 (January), pp. 83-92.
- Navaridas Nalda F., *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, Universidad de La Rioja, Servicio de publicaciones, 2004.
- Negro Cortés A.E., *El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la historia medieval: una propuesta de trabajo*, in *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di López Torres E. - García Ruíz C.R. - Sánchez Agustí M., Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2018, pp. 687-694.
- Noiret S., *Introduzione: per la Public History internazionale, una disciplina globale*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Bertella Farnetti P. - Bertucelli L. - Botti A., *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 9-33.
- Nordgren K., *Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?*, in «Journal of Curriculum Studies», 51, 6, 2019, pp. 779-797.
- O'Malley J., *Trent and all That. Renaming Catholicism in Early Modern Era*, Cambridge, Harvard University Press, 2000.
- Operiol V., *La prospettiva di genere nell'insegnamento della storia*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 9, 2018 (settembre), pp. 35-46.
- Ortalli G., *La pittura infamante. Secoli XIII-XVI*, Roma, Jouvence, 1979 (poi riedito da Viella nel 2015).
- Pace D., *The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning*, in «The American Historical Review», 4, vol. 109, 2004 (October), pp. 1171-1192. <https://doi.org/10.1086/ahr/109.4.1171>.
- Pagès J., *La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas de España*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universitat de Lleida, EUL, 1998, pp. 97-106.
- Panciera W. - Zannini A., *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Mondadori Education, 2013.
- Panciera W. - Valseriati E., *La didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione*, in *Prospettive per la didattica della storia*, a cura di Valseriati E., New Digital Frontiers, Palermo, 2019, pp. 7-12.
- Pandel H.J., *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, in «Geschichtsdidaktik», 12(2), 1987, pp. 130-142.
- Peck C. - Seixas P., *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in «Canadian Journal of Education», 31, 4, 2008, pp. 1015-1038.
- Pelegrín J., *La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica*, in «Proyecto CLIO», 36, 2010, pp. 1-57.
- Percorsi di Nuova Secondaria – Storia e Filosofia*, a cura di Locatelli A., Roma, Studium, 2020.

## Bibliografia

- Pérez-Garzón J.S., *¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?*, in «Historia de la educación» 27 (2008), pp. 37-55.
- Perillo E., *10 domande sulla World History a Marco Meriggi*, in «Il Bollettino di Clio», N. S. 5, 2017 (giugno), pp. 4-10.
- Petralia G., *La nuova Sicilia tardomedievale: un commento al libro di Epstein*, in «Revista d'història medieval», 5, 1994 pp. 137-161.
- Id., *A proposito dell'immortalità di "Maometto e Carlomagno" (o di Costantino)*, in «Storica», 1(1), 1995, pp. 37-87.
- Phillips R., *Historical Significance - the Forgotten Key Element?* in «Teaching History», 106, London, Historical Association, 2002, pp. 14-19.
- Piganiol A., *L'empire chrétien (325-395)*, Paris, PUF, 1947.
- Pinzarrone L., *La didattica della storia nella formazione del cittadino europeo. Storia e strumenti didattici: L'identità europea in età moderna attraverso i manuali scolastici*, in *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, a cura di Ávila R.M. - Borghi B. - Mattozzi I., Atti del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bologna, Pàtron, 2009, pp. 317-324.
- Pirenne H., *Maometto e Carlo Magno*, Roma-Bari, Laterza, 1992 [1937].
- Plá S., *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, in «Secuencia», 84, 2012 (septiembre-diciembre), pp. 162-184.
- Pomian K., *World History: Storia mondiale, Storia universale*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 5, 2017 (giugno), pp. 18-25.
- Popa N., *Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning*, in «Review of Educational Research», X, Vol. XX, 2021, pp. 1-38.
- Popper K.R., *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 1999 [1956].
- Portincasa A., *Cinque domande sulla didattica della storia*, in «Novecento.org», 11, febbraio 2019.
- Postan M.M., *The Medieval Economy and Society. An Economic History of Britain in Middle Ages*, Berkeley-Los Angeles, UCP, 1972.
- Prats J., *Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, in *Congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 81-89.
- Id., *La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión*, in «Revista de Educación», 328, 2002, pp. 81-96.
- Id., *En defensa de la historia como materia educativa*, in «Tejuelo», 9, 2010, pp. 8-18.
- Id., *Criterios para la elección del libro de texto de historia*, in «Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia», 70, 2011, pp. 7-13.
- Id., *Combates por la historia en la educación*, in «Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación», 15, 2016, pp. 145-152.
- Id., *Situazione attuale della didattica della storia in Spagna*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2, 2020, pp. 8-30.
- Prats J. - Valls R., *La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión*, in «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», 25, 2011, pp. 17-35.
- Prosperi A., *Il concilio di Trento: una introduzione storica*, Torino, Einaudi, 2001.
- Quinquer D., *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*, in «Íber», 40 (2004), pp. 7-22.

- Revisionist Revolution in Vygotsky Studies. The State of the Art*, a cura di Yasnitsky A. - van der Veer R., London, Routledge, 2016.
- Ricuperati G., *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di Storia contemporanea», 4, 1972, pp. 496-516.
- Id., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in Id., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Studi Storici», 28, 1987, p. 599-621.
- Id., *La modernistica e l'insegnamento della storia fra università e scuola secondaria*, in «Rivista Storica», 2, v. 116, 2004, pp. 528-555.
- Ridolfi M., *Verso la Public History*, Pisa, Pacini Editore, 2017.
- Rodríguez A., *Modelos de diversidad: Crecimiento económico y crisis en los reinos hispanos en la Baja Edad Media*, in «Vínculos de Historia», 2, 2013, pp. 27-49.
- Rodríguez Pérez R.A. - Solé G., *Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria*, in «Arbor», 194 (788): a444, 2018.
- Rogari S., *La scienza storica*, Torino, UTET, 2013.
- Romano R., *Braudel e noi. Riflessioni sulla cultura storica del nostro tempo*, Roma, Donzelli, 1995.
- Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- Rosenberg A., *How History Gets Things Wrong. The Neuroscience of Our Addiction to Stories*, Cambridge, MIT Press, 2018.
- Rossi P., *Max Weber e la metodologia delle scienze storico-sociali*, in «Giornale degli economisti e annali di economia», N.S. 16, 1/2, Gennaio-Febbraio 1957, pp. 2-31.
- Rovinello M., *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 225-255.
- Rüsen J., *Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkens zwischen Herrschaft und Emanzipation*, in «Geschichte und Gesellschaft», 7, 1981, pp. 198-218.
- Id., *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, in *Theorizing Historical Consciousness*, a cura di Seixas P., Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 63-85.
- Sabbatucci G., *La storia: una disciplina complessa*, in «Contemporanea», 3, vol. 13, 2010 (luglio), pp. 552-554.
- Salvatori E., *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i "nuovi creatori" di storia*, in *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Bertella Farnetti P. - Bertucelli L. - Botti A., Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 190-197.
- Id., *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in «RiMe», 1/I n. s., 2017 (dicembre), pp. 57-94.
- Sánchez Ibáñez R. - Famà K.V. - Escribano Miralles A., *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 2(1S), 2020, pp. 180-193.
- Santiago R. - Bergmann J., *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Barcelona, Paidós Educación, 2018.
- Santisteban A., *La formación en competencias de pensamiento histórico*, in «Clío & Asociados. La Historia Enseñada», 14, 2010, pp. 34-56.
- Id., *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años*, in «Diálogo Andino», 53, 2017, pp. 87-99.

## Bibliografia

- Santisteban A. - González N. - Pagès J., *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*, in *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di Ávila Ruiz M. - Pilar Rivero Gracia Pedro M. - Domínguez Sanz L., Zaragoza, Institución «Fernando el Católico» C.S.I.C., 2010, pp. 115-128.
- Santos Guerra M.A., *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*, in «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 1, vol. 2, 1999, pp. 370-390.
- Sayer F., *Public History. A Practical Guide*, London-New York, Bloomsbury, 2015.
- Schiavone A., *Il mondo tardoantico*, in *Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998, pp. 43-64.
- Schön D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli Editore, 1987.
- Seixas P., *Benchmarks of Historical Thinking: a framework for assessment in Canada*, University of British Columbia. Vancouver CA, Centre for the Study of Historical Consciousness, 2006.
- Seixas P. - Morton T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.
- Senatore F., *La formazione degli insegnanti di storia*, in *Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, a cura di Alberzoni M.P. - Vitolo G., in «RM Rivista», III/2, 2002 (Luglio-Dicembre).
- Serafini E., *Storia delle donne e storia di genere nella formazione in servizio di docenti: il racconto di un'esperienza*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 9, 2018 (settembre), pp. 47-51.
- Sergi G., *L'idea di Medioevo*, in *Storia medievale*, Roma, Donzelli, 1998, pp. 3-41.
- Id., *L'idea di Medioevo. Tra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005.
- Id., *La divulgazione storica alla prova del Medioevo*, in «Il Bollettino di Clio», N.S., 10, 2019 (gennaio), pp. 11-16.
- Sergio M.L., *La didattica della storia nella Repubblica federale tedesca*, in «Didattica della Storia – Journal of Didactics of History», 2 (1S), 2020, pp. 63-74.
- Snelson H., *Educational visits*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed. London, Routledge, 2011, pp. 249-260.
- Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci, 2009.
- Spiegel G., *History, Historicism, and the Social Logic of the Text in the Middle Ages*, in «Speculum», 65 (1), 1990, pp. 59-86.
- Id., *History and Post-Modernism*, in «Past & Present», 1, v. 135, May 1992, pp. 194-208.
- Theorizing Historical Consciousness*, a cura di Seixas P., Toronto, University of Toronto Press, 2004.
- Thorp R., *Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness*, in «Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education», 1, Vol.1, June 2014, pp. 17-28.
- Topolski J., *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Milano, Bruno Mondadori, 1997.
- van Drie J. - van Boxtel C., *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*, in «Educational Psychology Review», 20, October 2008, pp. 87-110.
- van Wijk L., *Developments in Heritage Education in Europe: EUROCLIO's Enquiries Compared*, in «International Journal of Historical Teaching, Learning and Research», 2, vol. 5, 2005 (July), pp. 4-9.

- Velasco L., *La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporanea*, in «Clío», 37, 2011, pp. 1-13.
- Villani C., *Public History e didattica della storia nell'età delle History Wars*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 163-174.
- Vitolo G., *Non è di nuovo la solita storia*, in «Società e Storia», 102, 2003, pp. 815-822.
- Watts J., *The Making of Politics, Europe: 1300-1500*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- Weber M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, a cura di Rossi P., Milano, Mondadori, 1974.
- Id., *Alcune delle categorie della sociologia comprendente* [1913], in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, a cura di Rossi P., Milano, Mondadori, 1974, pp. 239-307.
- Id., *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1977 [1905].
- White H., *Metahistory. The Historical imagination in Nineteenth Century Europe*, London, Johns Hopkins University Press, 1973.
- Id., *Retorica e storia*, Napoli, Guida, 1978 [1973].
- Id., *Historical Emplotment and the Problem of the Truth*, in *Probing the limits of the Representation: Nazism and the «Final Solution»*, a cura di Friedländer S., Cambridge, MA, Harvard University Press, 1992, pp. 37-53.
- Id., *Il testo storico come artefatto letterario in Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, a cura di Tortarolo E., Roma, Carocci, 2006, pp. 15-36.
- Id., *Il valore della narrazione nella rappresentazione della realtà*, in *Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, a cura di Tortarolo E., Roma, Carocci, 2006, pp. 37-60.
- Wineburg S., *On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy*, in «American Educational Research Journal», 28-3, 1991, pp. 459-519.
- Id., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, PA, Temple University Press, 2001.
- Id., *Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking*, in «Teaching History», 127, December 2007, pp. 6-11.
- Woodcock J., *Causal Explanation*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed., London, Routledge, 2011, pp. 124-136.
- Wrenn A., *Significance*, in *Debates in History Teaching*, a cura di Davies I., I ed., London, Routledge, 2011, pp. 148-158.
- Zabalza M.A., *Innovación en la enseñanza universitaria*, in «Contextos Educativos», 6-7, 2003-2004, pp. 113-135.
- Zammito J., *Ankersmit and Historical Representation*, in «History and Theory», 2, vol. 44, May 2005, pp. 155-181.
- Zannini A., *La storia moderna*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, a cura di Adorno S. - Ambrosi L. - Angelini M., Milano, Franco Angeli Editore, 2020, pp. 305-311.
- Zemon Davis N., *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, Torino, Einaudi, 1984 [1983].
- Id., *La passione della storia. Un dialogo con Denis Crouzet*, Roma, Viella, 2007.
- 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*, in «Quaderno di Storia contemporanea», n. 60, 2016, pp. 151-160.

## Bibliografia

### 2. *Manuali Scolastici*

- Brusa A. - Bresil L., *Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio*, voll. 1-3, Milano, Bruno Mondadori, 1994-1996.
- Cesarini R. - De Federicis L., *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, Firenze, Loescher, 1979.
- De Bernardi A. - Guarracino S., *L'operazione storica*, Milano, Bruno Mondadori, voll. 1-3, 1986-1987.
- de la Mata Carrasco A. *et alii*, *Historia de España 2 bachillerato*, Madrid, Fundación Santa María-Ediciones SM, 2016.
- Giardina A. - Sabbatucci G. - Vidotto V., *Uomini e storia*, voll. 1-3, Roma-Bari, Laterza, 1989, poi divenuto Id., *Storia più. Società, economia, tecnologia*, voll. 1-3, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- Spini G., *Il disegno storico della civiltà*, Firenze, Cremonese, 1963.
- Vitolo G., *Corso di storia. Medioevo*, Milano, Bompiani, 1994.

### 3. *Manuali di Storia e altri testi universitari*

#### ITALIA

- Bearzot C., *Manuale di Storia greca*, nuova edizione, Bologna, Il Mulino, 2015.
- Bettalli M. - D'Agata A.L. - Magnetto A., *Storia greca*, Roma, Carocci, 2006.
- Bettalli M., *Introduzione alla storiografia greca*, III ed., Roma, Carocci, 2022 [2001].
- Bettalli M. - De Vido S., *Storia greca: fonti e interpretazioni*, Roma, Carocci, 2022.
- Bizzocchi R., *Guida allo studio della storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Bordone R. - Sergi G., *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009.
- Cammarosano P., *Guida allo studio della storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Canale Cama F. - Feniello A. - Mascilli Migliorini L., *Storia del mondo. Dall'anno 1000 ai giorni nostri*, Roma-Bari, Laterza, 2019.
- Canavero A., *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019
- Canfora L., *Prima lezione di storia greca*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Capra C., *Storia moderna (1492-1848)*, III ed., Milano, Mondadori, 2016 [2004].
- Cattaneo M. - Canonici C. - Vittoria A., *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II edizione, voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012 [2009].
- Comba R., *Storia medievale*, Milano, Cortina, 2012.
- Corrao P. - Viola P., *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005 [2002].
- Corsaro M. - Gallo L., *Storia greca*, Firenze, Le Monnier Università, 2009.
- Delogu P., *Introduzione allo studio della storia medievale*, II ed., Bologna, Il Mulino, 2003 [1994].
- Detti T. - Gozzini G., *Storia contemporanea. L'Ottocento*, Milano-Torino, Pearson, 2017, (II ed. 2021).
- Detti T. - Gozzini G., *Storia contemporanea. Il Novecento*, Milano-Torino, Pearson, 2017 (II ed. 2021)
- Dondarini R., *Quel tempo chiamato Medioevo. Mille anni di vicende, trasformazioni, e antefatti della nostra storia*, Napoli, Liguori, 2011-2012.
- D'Orsi A., *Manuale di storiografia*, Milano-Torino, Pearson, 2021.
- Fonti medievali. Un'antologia*, a cura di Di Carpegna Falconieri T. - Feniello A. - Grasso C., Roma, Carocci, 2017.
- Gabba E. - Mantovani D. - Lo Cascio E. - Foraboschi D. - Troiani L., *Introduzione alla Storia di Roma*, Milano, Edizioni di Lettere, Economia, Diritto (LED), 2000.

- Galasso G., *Prima Lezione di storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Gallo L. - Gallotta S., *Fonti per la storia greca*, Firenze, Le Monnier, 2022.
- Geraci G. - Marcone A., *Storia romana. Editio maior*, Firenze, Le Monnier Università, 2017.
- Geraci G. - Marcone A., *Fonti per la storia romana*, II ed., Firenze, Le Monnier Università, 2019 [2011].
- Grillo P., *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson, 2019.
- Introduzione alla storia moderna*, a cura di Bellabarba M. - Lavenia V., Bologna, Il Mulino, 2018.
- Momigliano A., *Manuale di storia romana*, a cura di Mastrocinque A., II ed., Torino, UTET, 2016 [2011].
- Montanari M., *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Musi A., *Le vie della modernità*, Firenze, Sansoni, 2000.
- Musti D., *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, ed. XIV, Roma, Laterza, 2006 [1989].
- Pani M. - Todisco E., *Storia Romana. Dalle origini alla tarda antichità*, Roma, Carocci, 2018 [2014].
- Pavone C., *Prima lezione di storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- Piccinni G., *I mille anni del Medioevo*, III ed., Milano-Torino, Pearson, 2018 [2000].
- Prima lezione di metodo storico*, a cura di Luzzatto S., Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Romagnani G.P., *Storia della storiografia*, Roma, Carocci, 2019.
- Sabbatucci G. - Vidotto V., *Il mondo contemporaneo dal 1848 ad oggi*, Bari-Roma, Laterza, 2008 [2004].
- Sabbatucci G. - Vidotto V., *Storia contemporanea, L'Ottocento*, Bari-Roma, Laterza, 2008 [2002].
- Sabbatucci G. - Vidotto V., *Storia contemporanea, Il Novecento*, Bari-Roma, Laterza, 2008 [2002].
- Senatore S., *Medioevo: istruzioni per l'uso*, II ed., Milano-Torino, Pearson, 2018, (III ed. 2022) [2008].
- Spini G., *Manuale di storia moderna*, a cura di Verga M., Novara, UTET, 2016.
- Storia Contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998.
- Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998.
- Storia Moderna*, Roma, Donzelli, 1998.
- Storia romana. Antologia delle fonti*, a cura di Lo Cascio E., Parma, Monduzzi Editoriale, 2008.
- Tabacco G. - Grado Merlo G., *Medioevo*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- Vitolo G., *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000.
- Zecchini G., *Storia della storiografia romana*, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- Zorzi A., *Manuale di storia medievale*, Torino, UTET, 2016.

#### SPAGNA

- Alfonso Mola M. - Martínez Shaw C., *Historia Moderna. Europa, Africa, Asia y América*, Madrid, UNED, 2015.
- Álvarez Borge I., *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003.
- Arzuaga A. - Viso I.M., *La península ibérica en la Edad Media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019.
- Artola M. - Pérez Ledesma M., *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza, 2005.
- Barruso P. - Lema Pueyo J.Á. (coord.), *Historia del País Vasco. Edad Media (siglos V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004.
- Céspedes del Castillo G., *América Hispánica 1492-1898*, Madrid, Marcial Pons, 2009 [1983].

## Bibliografía

- Christol M. - Nony D., *De los orígenes de Roma a las invasiones bárbaras*, Madrid, Akal, 1991 [1971].
- Claramunt S. - Portela E. - González M. - Mitre E., *Historia de la Edad Media*, Barcelona, Editorial Ariel, 1992.
- Falcón I. et alii, *Antología de textos y documentos de la Edad Media. I: El Occidente europeo*, Valencia, Anúbar, 1975 [1992].
- García de Cortázar J.Á., *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*, Madrid, Akal, 2012.
- García de Cortázar J.Á. - Arízaga Bolumburu B. - Martínez Ochoa R.M. - Ríos M<sup>a</sup>.L., *Introducción a la Historia Medieval de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya en sus textos*, San Sebastián, Editorial Txertoa, 1979.
- García de Cortázar J.Á. - Sesma Muñoz J.Á., *Manual de Historia Medieval*, VI ed., Madrid, Alianza Universidad, 2015 [2008].
- Gómez Espelós F.J., *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011.
- Guinot Rodríguez E., *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003.
- Hernández Sandoica E., *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995.
- Historia de la España medieval*, a cura di Monsalvo Antón J.M., Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2014.
- Isla Frez A., *La alta edad media. Siglos VIII-XI*, Madrid, Síntesis, 2002.
- La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, a cura di Del Arco Blanco M.A., Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016.
- Malamud C., *Historia de América*, Madrid, Alianza, 2005.
- Mitre E., *Iglesia y vida religiosa en la Edad Media*, Madrid, Ed. Istmo, 1991.
- Id., *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992.
- Id., *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Monsalvo Antón J.M., *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003.
- Moradiellos E., *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*, II ed., Madrid, Siglo XXI, 2009 [2001].
- Núñez Seixas X.M., *Las utopías pendientes. Una breve historia del mundo desde 1945*, Barcelona, Editorial Critica, 2015.
- Riu Riu M. et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975.
- Roldán J.M., *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
- Tenenti, A. *La edad moderna, siglos XVI-XVIII*, Barcelona, Critica, 2011 (trad. dall'italiano di Id., *L'età moderna. XVI-XVIII*, Bologna, Il Mulino, 1991).
- Ubieto Arteta A., *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992 [1978].

### PAESI ANGLOSASSONI

- Bennett J.M., *Medieval Europe: a Short History*, New York, Mc Graw-Hill, 2011.
- Rosenwein B., *A Short History of the Middle Ages*, vol. I-II, Toronto, Toronto University Press, 2009.

La didattica universitaria della storia. Un confronto tra Italia e Spagna

*Sitografia (in ordine di apparizione)*

<https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32006H0962>

<https://eurspace.eu/ecvet/pedagogicalkit/framework-for-defining-learning-outcomes-knowledge-skills-competence/>

<https://historicalthinking.ca>

<https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>

<https://www.reteparri.it>

<http://www.clio92.org>

<http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/mundus-problema-insegnamento-storia>

<http://www.novecento.org>

<http://www.historicaludens.it>

<https://www.sididast.it/chi-siamo-didattica-storia/>

<https://aiph.hypotheses.org/3193>

<https://www.aisoitalia.org>.

# Indici

Allo scopo di facilitare la consultazione del volume e il reperimento di informazioni utili in riferimento agli studiosi, ai concetti, alle cose notevoli e ai principali argomenti trattati in questo lavoro si presenta il seguente indice, dal quale sono esclusi l'appendice e la bibliografia e i nomi degli autori di tutti i manuali presi in esame, i cui dettagli bibliografici sono riportati in nota e nell'apposita sezione della bibliografia. Inoltre, eventuali indicazioni riguardanti le note sono presenti solo se riferite a casi di particolare interesse.

- abilità 10, 21, 31, 33, 37-38, 50, 125, 193  
alfabetizzazione digitale 12, 213, 225-226  
alfabetizzazione storica 46-47  
anacronismo 54, 58  
Ankersmit, Frank 65n  
apprendimento critico 27, 31, 33, 40, 46, 50, 67-68, 110, 119, 123, 125, 131, 135-136, 139, 156, 165, 171-172, 203, 220-222,  
apprendimento mnemonico 28, 70, 100, 103, 107, 111-112, 121, 123, 147, 156, 175, 196, 203, 209, 220-222  
apprendimento per competenze 20-22  
apprendimento per scoperta 19  
apparati integrativi e di supporto nei manuali 12, 95, 142, 144, 149, 157, 161, 170-173, 176-180, 196, 198, 202  
approccio psicologico degli studenti 107-110  
Ashby, Rosalyn 40  
Associazione Clio '92 76-77  
AUPDCS (*Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*) 75, 89n  
avalutatività 54n, 59  
  
*bachillerato* 74, 86, 112  
Barton, Keith 27  
Berlinguer, Luigi 72  
*Big Six*, modello del 44-46, 48-51  
Bloch, Marc 54, 58, 67, 182  
Booth, Alan 81n, 132-133, 148n  
Braudel, Fernand 55  
Bruner, Jerome 19-20, 39  
Brusa, Antonio 70n, 77, 79, 159n  
Cantimori, Delio 69  
Carretero, Mario 29, 43-44, 47  
Chabod, Federico 58  
Chittolini, Giorgio 56  
*colligatory concepts* (concetti derivanti dalle tesi condivise dagli storici) 65n  
commissione Brocca 72  
competenze 10, 13, 15, 19-23, 28, 30-31, 33, 35, 38-42, 44-46, 48-51, 58, 70-71, 87, 92-95, 98, 102, 113, 116, 119, 124-125, 135, 137-138, 143, 145, 152, 213-214, 220-221  
concezione distorta della storia 32, 61, 98-99, 111, 124, 159, 220  
conoscenza storica 10-12, 18, 24-26, 33, 37-38, 40, 44, 49, 59, 156, 170, 215, 220  
conoscenze sostanziali o di prim'ordine 40-41, 49  
conoscenze strategiche o di second'ordine, intesi anche come "meta-concetti" 40-41, 49  
*courseware* 214-215  
crisi della storia 32  
critica delle fonti 54, 58, 97

- Croce, Benedetto 58n  
*Cronos*, gruppo di ricerca 74  
 curricula scolastici 19, 24, 40-41, 72, 74
- Danto, Arthur 63  
 De Bernardi, Alberto 77  
 decostruzionismo 63  
 Del Treppo, Mario 32, 46  
 De Mauro, Tullio 69n, 72  
 democratizzazione della storia 31  
 Dewey, John 18  
 diacronia e sincronia 55, 49, 71  
 dichiarazione (o Processo) di Bologna 19  
 didattica a distanza (DaD) 12, 15, 89-90, 103, 107, 120, 197, 202, 206-213, 215, 225-226  
*Didattica della storia- Journal of Research and Didactics of History*, rivista 79  
 didattica digitale integrata (DDI) 212-213, 226  
 didattica trasmissiva 20, 22, 28, 39, 70-71, 75, 77, 92-93, 116-117, 119, 124, 132, 145, 147, 222  
 difficoltà d'apprendimento 102-103, 110-112, 123-129, 145-147, 219  
 digitale (come risorsa e spazio di apprendimento) 12, 15, 19, 24, 74, 77, 95, 135-136, 141, 148, 178, 191, 196, 202, 206, 208, 210, 213-217, 225-226  
 Dilthey, Wilhelm 53  
 dimensione etica dell'interpretazione storica 45, 50  
 DiPaSt (Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio) 78-79, 139n  
 Droysen, Johann Gustav 57-58  
 Duby, Georges 30-31
- e-book 15, 196, 202, 225  
 editoria, case editrici, politiche editoriali 9, 12-13, 15-16, 131, 141, 144, 155, 165, 171, 173, 176, 178, 180-181, 184-185, 190, 191-205, 222, 224-225  
 empatia storica 45n, 49-50  
 Erasmus 11, 88-90, 103-104, 116,  
 ermeneutica 58  
 esami 11-12, 15, 73, 82-86, 90-92, 95, 99, 100-106, 108-110, 113-116, 121-122, 126-127, 129-132, 143, 148, 155, 164, 174, 180, 186, 193, 196, 208-209, 214, 221, 223, 226  
 eserciziari 15, 70, 196, 198, 201-203  
 eurocentrismo 72, 142, 165, 174, 185-189, 198, 204-205  
*evaluación continua* 82, 85, 92, 96, 101, 109, 114-115, 121, 209-210, 221  
 Evans, Richard J. 52, 65n
- flipped classrom* 97  
 fonti 11, 13-15, 17, 25, 31, 39, 43, 45-46, 48-49, 54, 57-62, 64, 66, 70, 77, 95-97, 105, 111-112, 119, 124-125, 130, 136-139, 142, 145, 148-149, 152, 157-159, 166, 172, 174, 176-177, 179-183, 188, 203, 216, 220, 222-223  
 fonti visuali 13, 95, 97, 112, 136-139, 148, 153, 172-175, 196, 198, 205, 210  
 formazione degli studenti 18-20, 30, 47, 69, 84, 95, 99, 102, 109-114, 127-128, 137, 205, 221, 223-224, 226  
 formazione dei docenti 20-21, 34, 71, 75-79, 86, 124, 131-135, 202-203, 209, 214, 219, 223-225, 227  
 formazione scolastica 20, 47, 69, 71, 75-79, 86, 111, 205
- Galasso, Giuseppe 53-54, 182  
 Gelmini, Maria Stella 73  
 Gentile, Giovanni 17, 78, 114  
 geografia 13, 57, 75, 83-84, 86, 99, 104, 138, 168-169, 172-176, 188, 204-205  
*Germania* 75, gruppo di ricerca 74  
*Geschichtsbewußtsein* o anche *Historical consciousness*, ossia conoscenza o consapevolezza storica 34-35, 37-39, 44, 46, 49, 71, 124-125  
 Ginzburg, Carlo 64  
 globalizzazione 27-29  
 globale 39, 57, 216  
 GREDICS, gruppo di ricerca 49  
 Guarracino, Scipione 77
- Heimberg, Charles 47  
*Historia* 13-16, gruppo di ricerca 74  
*Historia Ludens*, sito di didattica della storia 77  
*historical literacy* 34, 46

## Indici

- historical thinking* (o anche *pensamiento histórico*) 9, 11, 30, 34, 41-43, 46-49, 51, 82, 93, 98, 102, 128, 219-220, 222-223
- historical thinking standards* 50
- historical reasoning* 34, 48
- Il Bollettino di Clio*, rivista, 77
- insegnamento scolastico 72, 74, 84, 98-99, 113, 123, 131, 144, 159, 193, 219, 225
- insegnare ad apprendere 10, 18
- interpretazione e interpretazioni storiografiche 33, 37, 44-45, 48-50, 55, 57, 59-65, 69, 125, 129, 136, 140, 148, 156-157, 166, 176-177, 190, 215, 222
- I quaderni di Clio*, rivista, 77
- Italia Contemporanea*, rivista, 77
- I viaggi di Erodoto*, rivista, 77
- Jeismann, Karl-Ernst 35
- Kölbl, Carlos 38
- Körber, Andreas 37-38
- laboratorio (o didattica laboratoriale) 22, 26, 69-72, 76, 77-78, 83-84, 86, 93, 96-97, 116, 128-129, 131, 141, 183, 201, 209-210, 223, 226
- Labriola, Antonio 69
- Lamberti, Raffaella 70, 76
- lavori di gruppo 97-98, 116, 210
- Lee, Peter 30, 39
- Le Goff, Jacques 58n
- Levesque Stéphane 47
- Levtik, Linda 27
- lezione-dibattito 97
- lezione frontale 22, 39, 81, 96-97, 116, 118-119, 122, 128
- libro liquido 225
- linguistic turn* 62n, 63
- longue durée* 55, 145, 157, 160-161, 168, 175, 190, 196
- manuale scolastico 12, 22, 25, 39, 56, 68-70, 72, 77, 127, 152, 173, 197-205, 222, 224
- manuali/manualistica 12, 13-16, 22, 25, 39, 56, 68-70, 72, 77, 89, 103-104, 107, 111, 116-117, 126-127, 141-205, 219, 222, 224-225
- Máster in Formación del profesorado en Historia y geografía* 75, 86, 90, 223
- materialismo storico 53
- Mattozzi, Ivo 23n, 24, 33n, 47, 69, 76
- medievalismo 217
- metodo di studio 11, 89-90, 98-99, 103-104, 107, 110, 123, 146
- modelli del ragionamento storico 44-51
- modulo (o didattica modulare) 71-72
- Momigliano, Arnaldo 64
- mooc* 15, 214
- Moratti, Letizia 73
- Mundus*, rivista, 77
- narrativismo 62-63
- narrazione storica 11, 61-67
- nazionalismo 26, 29, 69, 75, 185
- Niebuhr, Barthold Georg 54
- Novecento.org*, sito di didattica della storia, 77
- Nuova Secondaria*, rivista, 77
- obiettivi didattici dei docenti 11, 36, 74, 88-89, 92-95, 122-123, 161
- offerta formativa 11, 81-82, 83n, 90, 112, 127, 129, 196, 214, 219, 226
- oralità 82, 85, 91, 96-99, 104-105, 108, 114-116, 123, 208-209, 219
- Pancieria, Walter 76
- Pagès, Joan 28n, 47
- Pandel, Jürgen 35
- patrimonio 24, 74, 79, 139-140
- P.A.U. (*Pruebas de acceso a la universidad*) 86n, 129, 200
- pedagogia 10, 13, 18, 20, 23-24, 33, 39, 73, 86, 88, 122, 131,
- pedagogia critica della verità 33
- pedagogisti 13, 20-21
- pensare/ragionare storicamente 9, 11, 30, 34, 41-43, 46-49, 51, 82, 93, 98, 102, 128, 219-220, 222-223
- periodizzazione 47, 55, 62, 126, 156-157, 162-163, 194
- Piaget, Jean 18
- piattaforme digitali 15, 178, 194-197, 202-203, 205, 207, 214

- Plá, Sebastian 24, 44, 47  
 Popper, Karl R. 53  
 postmodernismo 11, 37, 52, 65, 137  
 Prats, Joaquin 23  
 presentismo 42, 226  
 produttori del senso storico comune 135, 215, 227  
 prospettiva socioculturale della storia 27  
*Public History* 76, 213, 215-217
- questionari 11-12, 14-15, 25, 81-82, 87-114, 116, 123, 128, 133-134, 139, 141-142, 206-207
- Ricuperati, Giuseppe 69  
 rilevanza (storica) 45, 56  
 Rodolico, Niccolò 69  
 Rosenberg, Alexander 66  
 Rüsen, Jörn 35-38, 49
- Saitta, Armando 69  
 Schön, Donald 132  
*School Council History Project* (SCHP) 39  
 scientificità della storia 51-67  
 scuola 9-12, 17-18, 20, 22, 25, 27, 32, 69, 72-78, 84, 86-87, 93, 95, 98-99, 113, 117, 123-124, 126-127, 131, 134, 141, 143-144, 147-148, 150, 159, 171, 173, 175, 180, 190-191, 193, 197-201, 203-205, 214, 219-220, 222-225  
 scuola costruttivista anglosassone 11, 34, 37-49  
 scuola teoretica tedesca 11, 34-39, 42-43, 46, 48-49  
 Seixas, Peter 37, 39, 43-48, 50  
 seminario 15, 96-97, 129, 220, 223, 226  
 Shemilt, Denis 39  
 social/mass-media 12, 31, 54, 214, 226  
 social network 12, 54, 89, 207, 214, 226  
 spiegazioni storiche 48-51, 53-54, 66-68, 129  
 Spini, Giorgio 69  
 SIdiDaSt (Società Italiana di Didattica della Storia) 79  
 SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) 73, 224  
 storia di genere e delle donne 185, 189-191, 198, 204-205,  
 storia digitale (*digital history*) 214
- storia orale 217  
 storicismo 36, 53, 54n  
 storiografia 55, 63, 111, 119, 126, 145, 148, 166, 168, 170, 176, 177, 179-182, 184, 187, 201  
 strategie didattiche 11, 46, 95-97, 113, 119, 128-130, 134n, 153, 222, 225-226  
 strutturalismo 63  
 studenti-lavoratori 106, 212, 226
- tecnostoria 214  
 teorie della conoscenza storica 9-11, 24, 26, 33-51  
 TFG (*Trabajo de Fin de Grado*) 82, 84n, 85, 112, 180, 220,  
 TFM (*Trabajo de Fin de Máster*) 86, 113, 220  
 TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*) 74, 86, 120  
 tipologie manualistiche 141, 145-147, 156-157, 191-195, 203-204, 222  
 Topolski, Jerzy 58  
 tradizionalismo didattico 22, 27, 35-36, 77, 93, 97, 114, 117-119, 132, 141, 145, 156, 161, 165, 171, 179, 185, 189, 222  
 trasposizione didattica 33, 94, 114, 147, 168, 172  
 triangolazione, metodo misto o metodo della 14, 87
- ucronia 54  
 university press 194, 195n  
*unprethinkable* 37
- valutazione 11, 22, 24, 82, 85-86, 88-89, 91-92, 96, 98, 100-102, 104, 109, 114-115, 120-122, 130, 134-135, 143-144, 196, 209-210, 219, 221  
 van Boxtel, Carla 48-49  
 van Drie, Jannet 48-49  
 von Ranke, Leopold 54, 63n  
 Vygotsky, Semënovič 18
- Weber, Max 53n-54n, 59, 167n  
 White, Heyden 62-64, 65n  
 Wineburg, Sam 39, 41, 43, 46-47  
*Wissenschaft* 53
- Zammito, John 65n



Università degli Studi di Napoli Federico II  
Clio. Saggi di scienze storiche, archeologiche e storico-artistiche

*Ultimi volumi pubblicati*

- 32 Giovanni Savino, *Il nazionalismo russo, 1900-1914. Identità, politica, società*
- 33 *Classi dirigenti nell'Italia unita: tra gruppi e territori*, a cura di Mario De Prospo
- 34 Massimo Cattaneo, *Convertire e disciplinare. Chiesa romana e religiosità popolare in età moderna*
- 35 Anna Maria Rao, *Mezzogiorno feudale. Feudi e nobiltà da Carlo di Borbone al Decennio francese*
- 36 Gaia Bruno, *Le ricchezze degli avi. Cultura materiale della società napoletana nel Settecento*
- 37 *Il mondo in subbuglio. Ricerche sull'età delle rivoluzioni (1789-1849)*, a cura di Marcello Dinacci e Domenico Maione
- 38 *I rapporti fra città e campagna allo specchio della normativa statutaria. Un confronto fra lo Stato della Chiesa, la Toscana e l'Abruzzo (secoli XII-XVI)*, a cura di Gian Paolo Giuseppe Scharf
- 39 Yasmina Rocío Ben Yessef Garfia, *La Monarchia spagnola in una prospettiva policentrica. Reti, conflitti, negoziazioni tra scala locale e spazi imperiali (secoli XVI-XVII)*
- 40 *L'acqua: risorsa e minaccia. La gestione delle risorse idriche e delle inondazioni in Europa (XIV-XIX secolo)*, a cura di Elisabetta Bini, Diego Carnevale, Domenico Cecere
- 41 *Cultura di corte nel secolo XVIII spagnolo e italiano: diplomazia, musica, letteratura e arte*, a cura di Niccolò Guasti e Anna Maria Rao
- 42 Gennaro Maria Barbuto, Fabio Seller, *Profezia e politica all'alba dei tempi moderni*
- 43 *Napoli vicereale e le altre corti spagnole in Italia*, a cura di Attilio Antonelli, Francesca Chiantore, Elena Mazzola, cura editoriale di Emilia Borriello
- 44 Sarah Lias Ceide, *Scontri tra spie agli inizi della guerra fredda. L'Organisation Gehlen in Italia, 1946-1956*
- 45 Gianluca Bocchetti, *La didattica universitaria della storia. Un confronto tra Italia e Spagna*
- 46 *Famiglie divise. Storie di conflitti e trasgressioni (Italia e Spagna, secc. XVI-XVIII)*, a cura di Davide Balestra ed Elisa Novi Chavarria

Tutti i testi sono sottoposti a peer review secondo la modalità del doppio cieco (*double blind*)



La didattica universitaria della storia è un terreno di ricerca del tutto inesplorato in Italia, e per larga parte anche in quei Paesi che possono vantare tradizioni di studi ben più solide in questo settore, e ciò perché è comunemente accettata l'idea secondo cui l'ambito accademico sia sempre garanzia di un'alta qualità dell'insegnamento impartito. Rovesciando tale tesi, questo contributo si propone di indagare a fondo sull'insegnamento e l'apprendimento della storia all'università allo scopo di comprenderne l'efficacia, ossia di verificare se effettivamente, e in che termini, quest'ultima sia in grado di condurre i discenti al raggiungimento del più importante degli obiettivi didattici concernenti la storia, lo sviluppo del ragionamento storico. Avvalendosi della comparazione tra Italia e Spagna (uno dei contesti nazionali più all'avanguardia in questo ambito), dell'impiego di una grande molteplicità di fonti (tra cui figurano specifici questionari) e di un'ampia ricognizione della didattica della storia come disciplina e del suo dibattito di riferimento concernente le teorie della conoscenza storica, il risultato è un primo tentativo di individuazione e di analisi dei caratteri originali e delle criticità della storia nel sistema d'istruzione superiore che focalizza l'attenzione sulle tradizioni disciplinari, le pratiche e gli strumenti didattici più rilevanti, senza però dimenticare il complesso rapporto della Storia accademica con la scuola, l'editoria e il digitale.

Gianluca Bocchetti è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II nell'ambito del progetto PRIN *Per (ri)scrivere la storia del Mezzogiorno medievale. Forme testuali del potere (XIV-XV sec.)*; collabora, inoltre, con la casa editrice Pearson come editor e ideatore di contenuti digitali per i manuali universitari di storia. Nel 2022 ha conseguito il titolo di dottore di ricerca presso la Federico II nell'ambito del dottorato in Scienze storiche, archeologiche e storico-artistiche con un progetto a caratterizzazione industriale e in co-tutela con l'Universidad del País Vasco. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la storia del Mezzogiorno basso-medievale e rinascimentale e la didattica della storia.

ISBN 978-88-6887-215-1  
DOI 10.6093/978-88-6887-215-1

