

## **Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva**

**Anna Granata, Stefano Pasta**

**Abstract** – *If History is a terrain of challenge and confrontation, it can just as powerfully become a terrain of encounter, insofar as dialogical learning opportunities are set up. We present here the results of an exploratory research, conducted during the school year 2020-21, involving History teachers selected as reflective teachers. At the core of our investigation, the analysis of the topics considered the hottest during History class and the investigation of the teaching and relational strategies that can foster a participatory approach of students. The analysis of the results was guided by Hartmut Rosa's (2019) model of resonance, where the teacher's involvement, the subject matter, and the students' reactions and participation constitute the essential elements of an effective teaching experience. The results reveal several aspects of the teaching profession that can foster classroom dialogue around History.*

**Riassunto** – *Se la Storia è terreno di sfida e di scontro, può con equal potenza diventare terreno di incontro, nella misura in cui si allestiscano occasioni di apprendimento di tipo dialogico. Presentiamo in questa sede i risultati emersi da una ricerca esplorativa, condotta durante l'a.s. 2020-21, che ha coinvolto insegnanti di Storia selezionati in quanto docenti riflessivi. Al centro della nostra indagine, l'analisi dei temi ritenuti più “caldi” durante l'ora di Storia e l'approfondimento delle strategie didattiche e relazionali che possono favorire un approccio partecipato degli studenti. L'analisi dei risultati è stata guidata dal modello della risonanza di Hartmut Rosa (2019), dove coinvolgimento del docente, disciplina trattata, reazioni e partecipazione degli studenti, costituiscono gli elementi essenziali di un'esperienza didattica efficace. I risultati fanno emergere svariati aspetti della professione docente che possono favorire il dialogo in classe attorno alla Storia.*

**Keywords** – History, didactics of History, teaching profession, high school, dialogue

**Parole chiave** – Storia, didattica della Storia, professione docente, scuola secondaria, dialogo

**Anna Granata**, PhD, è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca. È autrice di svariati saggi e articoli sui temi della scuola interculturale, della formazione dei docenti, della cittadinanza attiva in particolare delle seconde generazioni, tra i quali: *Teen Immigration. La grande migrazione dei ragazzini* (in coll. con E. Granata, Milano, Vita e Pensiero, 2019); *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali* (in coll. con G. Lingua, P. Monti, Torino, Celid, 2019); *Pedagogia delle diversità* (Roma, Carocci, 2016); *Je suis ici depuis toujours. Dialogue avec les jeunes issus dan l'immigration en Italie* (Paris, L'Harmattan, 2015).

**Stefano Pasta**, laureato in Storia contemporanea, PhD, è Ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove insegna Metodologia delle attività formative speciali. È autore di saggi e articoli sui temi delle diverse forme di odio online, dell'educazione digitale, in particolare connessa alla formazione dei docenti, dell'Information Literacy, delle relazioni interculturali e della presenza di rom e sinti in Italia, tra i quali: *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* (Brescia, Scholé Morcelliana, 2018); *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura* (in coll. con A. Cuciniello, Roma, Carocci, 2020); *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online* (in coll. con M. Santerini, Milano, FrancoAngeli, 2021).

**L'articolo è frutto di un percorso di ricerca e riflessione comune tra i due autori. Stefano Pasta ha scritto i paragrafi 1 e 2, Anna Granata ha scritto i paragrafi 3 e 4.**

## **1. Breve introduzione: quando l'ora di Storia risuona**

Se la Storia è spesso terreno di sfida e di scontro, può con egual potenza diventare terreno di incontro, quando si riescano ad allestire occasioni di apprendimento che si basino sul dialogo e il confronto<sup>1</sup>. Se buona parte della riflessione didattica attorno all'insegnamento della Storia si è concentrata sulla competenza storica dell'insegnante<sup>2</sup>, alcuni autori provenienti da contesti disciplinari diversificati, hanno focalizzato la propria attenzione sulla relazione docente-alunni e docente-sapere-alunni per far emergere la complessità dell'esperienza d'aula attorno a contenuti complessi e delicati quali i fatti della Storia contemporanea.

Tesi di questo articolo è che le reazioni emotive degli studenti di fronte a tematiche sensibili possano diventare in qualche modo una base di partenza per costruire un dialogo e un confronto attorno ai grandi temi della Storia. "Una lezione è ben riuscita quando insegnanti e studenti sono in grado di raggiungersi a vicenda: allora la materia parla e ciascuno esce trasformato da questa esperienza", scrive Hartmut Rosa nel suo *Pedagogia della risonanza*<sup>3</sup>.

Con il costrutto di risonanza, lo studioso tedesco introduce l'idea secondo la quale per creare una lezione coinvolgente e propriamente riuscita dal punto di vista didattico ed educativo siano necessari tre poli attivi: l'insegnante (col suo sapere e la sua competenza didattica ed educativa), la disciplina (in questo caso la Storia) e gli studenti (con la loro disponibilità a farsi coinvolgere e reagire). Questi ultimi non sono infatti ricettori passivi di un contenuto didattico ma parte attiva nel processo di costruzione della conoscenza.

Risonanza non significa consonanza di punti di vista ed opinioni sui temi proposti. Al contrario, secondo Rosa, reazioni conflittuali e divergenze di opinione sono il segno di una qualche forma di reazione e partecipazione rispetto alle tematiche proposte e possono costituire il punto

---

<sup>1</sup> Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002; D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Edizioni Sonda, 1988.

<sup>2</sup> Cfr. D. Bidussa, *L'era della postmemoria*, Brescia, Masetti Rodella Editori, 2012.

<sup>3</sup> H. Rosa, *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Morcelliana, 2020, p. 31.

di partenza per un'esperienza di risonanza in classe. Ciò che conta infatti non è il sentimento in sé, ma l'effetto di risonanza che provoca nei soggetti coinvolti.

Il modello di Rosa ben si attaglia anche alla lezione di Storia, che spesso muove le corde più profonde degli studenti, con reazioni entusiastiche o di rifiuto, di pieno coinvolgimento o di banalizzazione: tutte dinamiche emotive che, se ben gestite, possono concorrere a “far risuonare” l'ora di Storia, rendendo attivi e protagonisti gli studenti dell'esperienza di apprendimento.

Presentiamo in questa sede i risultati emersi da una ricerca esplorativa condotta durante l'anno scolastico 2020-21, che ha coinvolto insegnanti di Storia selezionati in quanto docenti riflessivi. Al centro della nostra indagine, l'analisi dei temi ritenuti più “caldi” durante l'ora di Storia e l'approfondimento delle strategie didattiche e relazionali che possono favorire un approccio partecipato degli studenti. I risultati fanno emergere svariati aspetti della professione docente che possono favorire il dialogo in classe attorno ai fatti storici recenti.

## 2. Le tre grandi sfide dell'insegnamento della Storia oggi

La Storia rappresenta un campo del sapere tra i più delicati e complessi, nonché materia di insegnamento direttamente implicata nella formazione di una coscienza civile nelle nuove generazioni. Attraverso questa nostra prima esplorazione sul campo è emerso come, in particolare, siano tre le grandi sfide dell'insegnamento della Storia nel contesto italiano attuale: la crescente composizione multiculturale delle classi, il rapporto tra verità storica e informazioni reperite sul web, le diffuse simpatie per il periodo fascista.

In primo luogo, la crescente composizione multiculturale delle classi, occasione di scambio e arricchimento ma anche di conflitto attorno ai grandi temi della trasmissione culturale<sup>4</sup>. In questi contesti, alcuni studenti si rifiutano di conoscere ed approfondire determinate pagine della Storia, considerate estranee alla propria cultura e tradizione. Un'attenzione particolare è rivolta ai libri di testo: da un lato alcuni autori<sup>5</sup> ritengono che la scuola, e questi strumenti didattici in particolare, siano un oggetto di studio imprescindibile per capire la storia del razzismo, dall'altro, periodicamente, sono segnalati casi di manuali diffusi nelle scuole italiane che presentano messaggi che promuovono una visione stereotipata e negativa dell'altro. Senza arrivare a casi di conclamato razzismo, è innegabile che l'ottica presente in taluni testi su determinati argomenti, come il rapporto tra Europa e Arabi presentato secondo logiche di *othering*, “noi contro

---

<sup>4</sup> Cfr. A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016; E. Perillo (a cura di), *Storie plurali: insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2010; P. Cowan, H. Maitles, *Teaching controversial issues in the classroom. Key issues and debates*, London, Continuum, 2012.

<sup>5</sup> Per l'Italia: G. Gabrielli, *Il curriculum razziale. La costruzione dell'alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, EUM, 2015; per il contesto statunitense: A. Morning, *Reconstructing Race in Science and Society: Biology Textbooks, 1952–2002*, in “American Journal of Sociology”, 114, 2008, pp. 106-37; A. Morning, *The Nature of Race: How Scientists Think and Teach about Human Difference*, Berkeley, University of California Press, 2011.

loro”, assuma una difficoltà di comprensione e di riconoscimento in contesti segnati, ad esempio, da una forte presenza di figli di immigrati dal Maghreb e non favorisca certo una positiva convivenza all’interno della classe tra alunni autoctoni e provenienti da queste aree. A ragione, alcuni studiosi hanno sottolineato l’importanza di promuovere una Storia globale e di sviluppare approcci interculturali allo studio della Storia<sup>6</sup>.

La definizione del legame tra storia e dimensione interculturale è problematica, fin dalle parole da usare: dimensione interculturale della storia, storia ed educazione interculturale, storia mondiale, dialettica interculturale della storia, storia interculturale. Rifacendosi a un lavoro di riflessione in cui docenti di storia italiani ragionavano su questo<sup>7</sup>, tale problematicità si riverbera su tre aspetti centrali nel dibattito su “la storia di chi deve essere insegnata” in un mondo globale segnato da intense trasformazioni e dalla migrazione: come la globalizzazione abbia modificato il mondo e le culture; ripensare il senso della storia, le sue categorie, i modi e i contenuti delle sue narrazioni e rappresentazioni; indagare le nuove finalità dell’apprendere e dell’insegnare storia, individuare gli strumenti e le strategie migliori da usare. A livello internazionale è altresì aperto un dibattito che parte dalla constatazione che lega la comprensione degli eventi del passato e del loro significato storico al background etnico e culturale degli studenti<sup>8</sup>.

Anche per rispondere a taluni di questi interrogativi sono emersi i metodi d’insegnamento e di indagine storiografica ispirati alla World History, o Global History, per esaminare la storia da una prospettiva globale superando le visioni nazionali e regionali<sup>9</sup>.

In secondo luogo, occorre sottolineare il delicato rapporto tra verità storica insegnata a scuola e informazioni reperite sul web dagli studenti, col diffondersi strumentale di fake news su temi storici<sup>10</sup> al tempo del regime informativo detto “della postverità”<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> Cfr. E. Sant, A. Santisteban, J. Pagès, *How can we Contribute to Intercultural Education Through Teaching History*, in J. Wojdon, *Cultural and Religious Diversity and its Implications for History Education. Yearbook 34 of the International Society for History Didactics*, Schwalbach, Wochenschau, pp. 127-146, 2013; P. Bracey, A. Gove-Humphries, D. Jackson, *Teaching Diversity in the History Classroom*, in I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*, London, Routledge, 2011.

<sup>7</sup> G. Papagno, E. Perillo, *Memoria, ragione, immaginazione. Per le Scuole superiori*, Bologna, Emi, 2007.

<sup>8</sup> Cfr. T. Epstein, *Adolescents’ Perspectives on racial Diversity in U.S. History: Case Studies From an urban Classroom*, in “*American Educational Research Journal*”, 37, 1, pp. 185-214; T. Epstein, *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, New York, Routledge, 2009; M. Angvik, B. von Borries (Eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburg, Köiber Stiftung, 1997; K.C. Barton, A.W. McCully, *Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students’ Ideas and Perspectives*, in “*Journal of Curriculum Studies*”, 37, 1, 2005, pp. 85-116; L.S. Levstik, *Crossing the Empty Places: Perspective Taking in New Zealand Adolescents’ Understanding of National History*, in L.S. Levstik, K.C. Barton (Eds.), *Researching History Education. Theory, Method and Context*, New York, Routledge, 2008, pp. 366-389; D.A. Porat, *It’s not Written here, but This is What Happened: Students’ Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict*, in “*American Educational Research Journal*”, 41, 4, 2004, pp. 963-996.

<sup>9</sup> Cfr. S. Conrad, *Storia globale. Un’introduzione*, Milano, Guerini e Associati, 2015; L. Di Fiore, M. Meriggi, *World history. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011; E. Giunipero, *Cina e world history. Materiali didattici per lo studio della Cina nel contesto globale*, Milano, Guerini e Associati, 2017.

<sup>10</sup> Cfr. C. Greppi, *L’antifascismo non serve più a niente*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

<sup>11</sup> Cfr. L. McIntyre, *Post-verità*, Torino, Utet, 2019; S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell’odio online*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2018.

Da un lato, i giovani oggi hanno possibilità di informarsi in modo più ampio che in passato, sia in termini quantitativi sia di pluralità di punti di vista: vi è uno spazio di educazione informale, che origina dalla Rete in particolare, che ha sulle menti degli studenti, come degli adulti, un impatto maggiore rispetto ai decenni precedenti e che si può porre in concorrenza con l'istruzione scolastica.

Dall'altro lato, la postverità ha un impatto diretto sui processi di selezione del "sapere collettivo" collegati alla "postverità" e alle "forme di comunità"<sup>12</sup>. Con gli Oxford Dictionaries (2016) possiamo indicare tale regime discorsivo come un «tipo di discorso relativo a, o descrittivo di, circostanze in cui i fatti oggettivi sono meno influenti nel formare l'opinione pubblica del ricorso all'emozione e alle convinzioni personali». Al tempo della postverità i "fatti alternativi" sostituiscono i fatti reali, a tal punto che le emozioni e le convinzioni personali di partenza contano di più dei fatti stessi e, in generale, le emozioni determinano la verità, aprendo la strada a teorie cospirazioniste e al complottismo<sup>13</sup>. La postverità non nega la verità, ma la privatizza, dal momento che le verità diventano tante quanto i soggetti che vogliono enunciarle e l'esperienza diretta legittima la presa di parola: si afferma un regime confusivo in cui tante verità convivono senza gerarchie. La moltiplicazione delle verità e l'assolutizzazione della propria minano così il legame sociale, poiché saper selezionare le verità significa condividere saperi e condividere saperi vuol dire appartenere a una comunità.

Va a questo punto precisato il riferimento all'ottica con cui usiamo in questa riflessione l'idea di "verità storica" insegnata a scuola. Il concetto di verità è controverso e la "storia" ha un'ambiguità costitutiva, perché gli eventi della storia sono polivalenti ed è difficile comprenderli in modo unilaterale. Nel dibattito filosofico sulla verità<sup>14</sup> la prospettiva realista, che va da Aristotele a Galilei e Peirce, sostiene che la realtà è portatrice di senso, è in continuità con l'esperienza umana ed è conoscibile, anche se come esito di approssimazioni, attraverso strumenti e metodi di analisi. La prospettiva costruttivista, affermata nelle principali correnti della filosofia, della sociologia, delle scienze della comunicazione e degli studi sul giornalismo, ritiene al contrario che la realtà è inconoscibile perché sempre e solo mediata dalle forme della nostra sensibilità e dai nostri quadri intellettuali. Tra i meriti della prospettiva costruttivista troviamo l'aver creato i presupposti per analisi più sofisticate dei processi di mediazione simbolica e attenti ai contesti sociali e culturali; l'aver portato attenzione ai processi soggettivi di costruzione dei significati, della libertà e della creatività dei gruppi e degli individui rispetto a visioni "sovrasocializzate

<sup>12</sup> Cfr. G. Maddalena, G. Gili, *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola culturale*, Bologna, Marietti, 2017; S. Pasta, P.C. Rivoltella, *Forme della comunità*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *La scala e il tempio*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 41-54.

<sup>13</sup> Cfr. R. Brotherton, *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*, Torino, Bollati Boringhieri, 2017; S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, cit.; M. Santerini, *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

<sup>14</sup> G. Maddalena, G. Gili, *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola culturale*, Bologna, Marietti, 2017.

dell'uomo"; l'aver contrastato visioni semplificate delle culture e dei gruppi sociali<sup>15</sup>; l'aver proposto i media come cornici della nostra esperienza sociale spostando l'attenzione dai contenuti ai media stessi. In sintesi, le prospettive costruttiviste hanno contribuito al superamento di "verità" come "un concetto rozzo dal punto di vista epistemologico e affetto da un radicale vizio autoritario"<sup>16</sup>, aprendo in modo democratico alla produzione del sapere. D'altro canto, però, gli esiti più estremi di negazione di ogni concetto di verità, sostituito in modo onnipervasivo da interpretazione, ha generato una serie di effetti perversi, di cui parlano tra gli altri Maddalena e Gili, "laddove non c'è più alcun criterio per misurare la validità dei diversi discorsi, per cui ogni idea e interpretazione è ugualmente legittima e ha lo stesso diritto di proporsi al pubblico"<sup>17</sup>.

In questo senso intendiamo la "verità storica" come l'accordo di fatti e interpretazioni a cui giunge, in un processo che non è né neutro né indolore, una comunità culturale rispetto agli eventi del passato e alle sue conseguenze sul presente. Come si è detto problematizzando il regime della postverità, l'accordo su fatti e interpretazioni significa condividere saperi e dunque appartenere a una comunità. Come nota Anna Maria Lorusso, "la verità è accordo"<sup>18</sup>, riferendosi alla filosofia cognitiva e semiotica di Peirce incentrata sull'interpretazione come punto di incontro tra individualità e socialità: "Il reale è ciò cui alla fine, presto o tardi che sia, giungeranno l'informazione e il ragionamento e che dunque è indipendente dalle mie o dalle vostre fantasie... In questo modo [...] il concetto di verità implica essenzialmente la nozione di una comunità"<sup>19</sup>. La scuola, in quanto istituzione comunitaria di educazione formale per eccellenza, si occupa della trasmissione della "verità storica" intesa in quest'ottica.

Sebbene la riflessione su tale fenomeno sia stata svolta soprattutto dai cultural studies applicati al social web<sup>20</sup>, per tali ragioni, il regime culturale della postverità interroga la didattica della storia per l'uso selettivo dei fatti e il metodo storico; la postverità non abbandona i fatti, ma corrompe il processo attraverso cui i fatti sono raccolti in modo credibile e utilizzati in modo affidabile per plasmare le proprie credenze sulle realtà. Salta l'idea che alcune "cose" siano credibili a prescindere da come ci sentiamo nei loro confronti e che è nel nostro interesse cercare di riconoscerle. Non ne discutiamo in questa sede, ma va richiamata la tesi di alcuni<sup>21</sup> secondo cui la postverità sia uno degli esiti del postmodernismo e degli studi seguiti al libro di Jean-François Lyotard *La condizione postmoderna*<sup>22</sup> e basati sulla decostruzione critica.

In questo senso, se il concetto di "fine della storia"<sup>23</sup>, inteso come fine della storia unidirezionale e universale dell'umanità, è stata una delle idee più dibattute dalla storiografia negli

---

<sup>15</sup> Abbiamo applicato tale prospettiva, ad esempio, nei nostri lavori: A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci, 2011; A. Cuciniello, S. Pasta (a cura di), *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni, intercultura*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>16</sup> G. Maddalena, G. Gili, *Chi ha paura della post-verità?*, cit., p. 47.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>18</sup> Cfr. A.M. Lorusso, *Postverità. Fra reality tv, social media e storytelling*, Roma-Bari, Laterza, 2018, p. 126.

<sup>19</sup> C.S. Peirce, *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-35, p. 5.311.

<sup>20</sup> Cfr. S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, cit.; J. McDougall, *Fake News vs Media Studies: Travels in a False Binary*, Berlin, Springer International, 2019.

<sup>21</sup> Cfr. L. McIntyre, *Post-verità*, cit.

<sup>22</sup> J.F. Lyotard, *La Condition Postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

<sup>23</sup> F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

ultimi tre decenni, si potrebbe sostenere che, al tempo della postverità, assuma un altro significato nei termini di messa in discussione di qualsiasi sapere collettivo alla base della nostra storia comune.

Infine, in terzo luogo, va considerato il fenomeno che vede la più recente manifestazione di simpatia e identificazione col fascismo nella sfera pubblica, compresa la scuola, come “sfida al sistema”, ma anche come intolleranza generalizzata verso i membri delle minoranze. Non è un tratto nuovo della storia italiana, ma riteniamo che questo sia un momento culturale particolare in Italia<sup>24</sup>. Il fascismo è infatti il tema che maggiormente è emerso nelle “situazioni-problema” che i docenti hanno associato alla didattica della storia. In generale, sebbene l’ideologia fascista non sia mai scomparsa, assistiamo a uno sdoganamento dell’accettabilità sociale del fascismo nel discorso comune e pubblico<sup>25</sup>, spesso attraverso quello che Claudio Vercelli chiama “neofascismo in grigio”<sup>26</sup>; definirsi “fascista” diventa così un modo per inneggiare a istanze sociali di ordine violento e xenofobe, talvolta per provocare e sfidare “il sistema” e nello specifico “il sistema scuola”, oppure anche un modo per definirsi un’identità di gruppo con i suoi valori, simboli e associazioni giovanili di riferimento<sup>27</sup>. È tempo di opporre a queste falsificazioni strumentali le verità che la Storia, con la sua ricerca e i suoi strumenti, ha individuato<sup>28</sup>.

Questo clima culturale può essere connesso alle istanze che interrogano la “pedagogia interculturale critica” e in particolare l’inverno delle politiche populiste associate alle spinte all’esclusione, se non alla vera e propria discriminazione, come le classi separate o la messa in discussione dell’apertura del welfare. Queste tendenze sono state, in generale, respinte dagli insegnanti, legati a un’idea di scuola universalista, aperta a tutti; tuttavia, in vari casi hanno fatto breccia, creando una mentalità che sempre di più voleva dare servizi e diritti “prima agli italiani”<sup>29</sup>.

La professionalità del docente di storia è fortemente sfidata dai tre punti sin qui richiamati. Apparente disinteresse per questa materia di studio, atteggiamenti di sfida da parte degli studenti, rifiuto di partecipare a giornate di commemorazione, sono modalità relazionali largamente diffuse all’interno delle classi di scuola superiore. L’insegnante di Storia (e di discipline affini) si ritrova dunque a far fronte a modalità resistenti e provocatorie degli studenti, un tempo forse

<sup>24</sup> Cfr. ad esempio il tema posto, in relazione all’insegnamento di educazione civica introdotto dalla legge 92/2019, da C. Giunta, *Ma se io volessi diventare una fascista intelligente?*. *L’educazione civica, la scuola, l’Italia*, Milano, Rizzoli, 2021.

<sup>25</sup> Cfr. S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell’odio online*, cit.

<sup>26</sup> C. Vercelli, *Neofascismo in grigio. La destra radicale tra l’Italia e l’Europa*, Torino, Einaudi, 2021.

<sup>27</sup> Cfr. P. Berizzi, *L’educazione di un fascista*, Milano, Feltrinelli, 2020.

<sup>28</sup> In questo contesto, l’importante casa editrice Laterza ha deciso di aprire, affidandone la direzione allo storico Carlo Greppi, la collana “Fact Checking: la Storia alla prova dei fatti”, nella cui declaratoria si legge: “Oggi la Storia è tornata a essere un campo di battaglia. Vere e proprie fake news storiche impazzano sui social network e la politica spesso utilizza il nostro passato per fomentare politiche d’odio. In questa riscrittura della Storia, per fare degli esempi, i campi di concentramento non sono mai esistiti, gli italiani sono sempre stati ‘brava gente’ e vittime dello straniero, i partigiani tutti avventurieri spregiudicati”.

<sup>29</sup> Cfr. M. Santerini, *Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra “emergenza” e integrazione*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2020, pp. 1231-41.

circoscritta a singoli studenti o minoranze, ma oggi diffuse entro intere classi.

### 3. Una ricerca con gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado

La ricerca qui presentata va collocata nella cornice metodologica della Nuova Ricerca Didattica teorizzata da Elio Damiano<sup>30</sup>. Lo schema canonico suddivide la ricerca educativa nei due grandi ambiti della ricerca teorica e della ricerca applicata<sup>31</sup>. Da un lato, la ricerca teorica serve a sviluppare riflessività, guidando l'insegnante nel recupero di quanto spesso nella sua pratica è presente a livello implicito. Lavorare sulle teorie e sui costrutti serve a mettere ordine nelle proprie convinzioni, a ricondurre alcune idee alle loro matrici, a correggere le *misconceptions*. D'altro canto, la ricerca applicata offre a ricercatori e insegnanti dei dispositivi comuni in modo che, secondo logiche partecipative, si costituiscano équipe di ricerca miste che offrano la possibilità di produrre effetti sulla vita della scuola. Coniugando le due prospettive, non intendiamo come lineare la relazione tra teoria e pratica, in cui "prima" la teoria pensa e "poi" la pratica applica. In particolare proprio nel sapere di scuola, l'aula, il campo, rappresentano lo spazio nel quale teoria e concettualizzazione prendono forma a partire dalla pratica<sup>32</sup>.

La nostra ricerca ha indagato dinamiche e sfide dell'ora di Storia, intercettando le narrazioni e i punti di vista degli insegnanti all'interno di contesti scolastici del Nord Italia. È stato reclutato, durante l'anno scolastico 2020-2021 un gruppo di dodici insegnanti che lavorano nelle scuole superiori delle aree urbane del Nord Italia, in particolare Milano, Torino e Brescia. Si tratta di aree con un alto numero di minori con cittadinanza non italiana: in termini assoluti sono rispettivamente la prima, terza e quarta provincia per alunni con cittadinanza non italiana dall'infanzia alla secondaria di II grado; in percentuale questa presenza rappresenta rispettivamente il 16,3%, 12,9% e il 18% (a.s. 2018-19; fonte: MI, 2020).

Gli insegnanti sono stati selezionati in base ai seguenti criteri:

- docenti riflessivi<sup>33</sup>, che collaborano con centri di ricerca universitari, caratterizzati dalla capacità di riflessione didattica<sup>34</sup>;
- insegnanti di "storia della società", secondo l'accezione gramsciana, dunque docenti di storia ma anche di altre materie vicine alla prospettiva storica (storia dell'arte, italiano, educazione civica);
- insegnanti in contesti diversi, sia per tipologia di scuola (licei, istituti tecnici, formazione professionale), sia per composizione delle classi di riferimento in termini di livello socioecono-

---

<sup>30</sup> Cfr. E. Damiano, *La nuova alleanza*, Brescia, La Scuola, 2006.

<sup>31</sup> Cfr. J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

<sup>32</sup> Cfr. F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

<sup>33</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, in "Cahiers pédagogiques", 390, 2001, pp. 42-45; M. Mincu, *Quale valutazione nell'ambito della differenziazione?*, in "Rivista Scuola Ticinese", 324, 2005, pp. 23-26.

<sup>34</sup> Cfr. S. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.



mico, percentuale di alunni con cittadinanza non italiana, genere degli alunni (classi più maschili, più femminili, in rapporto di parità), esperienza degli insegnanti in quanto a formazione universitaria (lauree differenti), età anagrafica, anni di insegnamento; come ulteriore elemento di varietà sono stati inseriti nel campione due docenti che, pur con esperienza pregressa con gli adolescenti, insegnano nella formazione degli adulti, in un CPIA bresciano e in un carcere torinese.

L'obiettivo dello studio è esposto nelle seguenti domande di ricerca: (1) quali argomenti suscitano un forte feedback da parte degli studenti? (2) quali emozioni e reazioni esprimono gli studenti? (3) quali approcci didattici possono incoraggiare la risonanza nella classe?

In particolare, ai docenti si è chiesto di confrontarsi in un primo focus group a partire dalla presentazione, da parte di ciascuno, di un incidente critico. Questo metodo appare particolarmente opportuno in ambito interculturale.

Per incidenti critici si intendono situazioni inaspettate, caratterizzate da conflitti, reazioni emotive, difficili da interpretare. All'interno di una cornice epistemologica di tipo costruttivista, gli incidenti critici non esistono come fatti oggettivi ma sono strettamente connessi al modo in cui l'insegnante guarda alla propria esperienza. Essi rimandano a un evento che suscita un senso di dissonanza e difficoltà nell'interpretare una situazione contraddittoria, generando però la possibilità di vedere quegli stessi eventi problematici da altri punti di vista rispetto a quello di partenza. Per il loro carattere riflessivo e situato, gli incidenti critici sono molto adatti a descrivere e approfondire dinamiche di tipo interculturale<sup>35</sup>.

Successivamente è stata presentata da parte dei conduttori della ricerca l'individuazione dei nuclei tematici per rispondere alle domande di ricerca iniziali, proposta che è stata rivista e modificata in un secondo focus group con i docenti.

### *Principali risultati: temi caldi, incidenti critici e strategie degli insegnanti*

I risultati della ricerca possono essere raggruppati in tre sezioni: i temi caldi che sollecitano gli studenti in classe durante l'ora di Storia, gli incidenti critici che fanno emergere reazioni emotive inaspettate da parte loro e le strategie didattico-relazionali messe in campo dai docenti in queste situazioni.

Per quanto riguarda il primo punto, dalla nostra indagine emerge come vi siano temi ricorrenti ritenuti "caldi" dal punto di vista degli insegnanti, sollecitando discussioni, reazioni inaspettate e domande. Fra questi vi sono il tema delle *migrazioni*, nel passato e nel presente, il tema delle *differenze culturali e religiose*, i *totalitarismi*, nazismo e fascismo in primis ma non solo, i

---

<sup>35</sup> Cfr. M. Damini, A. Surian, *Italy Enhancing Intercultural Sensitivity through Group Investigation. A Co-operative Learning Approach*, in "Journal of Co-operative Studies", 46, 2, 2013, pp. 24-31; L. McAllister, G. Whiteford, B. Hill, N. Thomas, M. Fitzgerald, *Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach*, in "Reflective Practice", 7, 3, 2006, pp. 367-381; A.R. Wight, *The critical incident as a training tool*, in S.M. Fowler, M.G. Mumford (eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, Yarmouth, Intercultural Press, 1995, pp. 127-140; D. Tripp, *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*, London, Routledge, 2003.

*genocidi*, che sollecitano sempre emozioni forti, il *colonialismo e la decolonizzazione*. Gli insegnanti hanno espresso unanimità rispetto a queste tematiche che in maniera ricorrente sollecitano gli studenti negli ultimi anni. Va precisato che, sebbene possano variare le forme in cui si manifestano le conflittualità o provocazioni, tra quanto riportato dai diversi docenti si rileva una forte omogeneità in merito ai contenuti problematici trasversalmente agli indirizzi di studio delle classi (licei, istituti tecnici, formazione professionale): emblematico in tal senso è il rapporto con il fascismo. Differente invece il caso delle classi degli adulti: nel CPIA in carcere, frequentato sia da italiani sia da persone con background migratorio, si ritrovano molte tensioni analoghe alle classi ordinarie, come la “normalizzazione” del richiamo al fascismo aderendo a dottrine di ordine e razziste o utilizzandolo come provocazione, il rifiuto di trattare alcuni argomenti, la riproposizione di blocchi identitari e comunitari contrapposti; nel CPIA bresciano, destinato all’istruzione degli adulti e quindi frequentato da soli stranieri, non si rilevano queste tensioni, ma piuttosto equivoci interculturali più classicamente risolvibili con le competenze interculturali.

Per quanto riguarda il secondo punto, i docenti, attraverso il racconto di incidenti critici descrivono reazioni di entusiasmo da parte degli studenti per alcune tematiche affrontate ma anche, più spesso, di ironia e banalizzazione, così come di fuga personale e rifiuto, in modo particolare quando vi siano momenti di memoria e commemorazione. Qui di seguito riportiamo tre degli incidenti critici riportati dagli insegnanti, particolarmente significativi per la nostra riflessione:

Ho organizzato un minuto di silenzio nel giorno del 3 ottobre, data in cui in Italia si ricordano le vittime delle migrazioni nel Mediterraneo. Un mio studente si è rifiutato di rispettare questo minuto di silenzio ed è uscito dalla classe, con atteggiamento di sfida.

Ho allora deciso di invitare in classe Abdallah, attivista rifugiato somalo, per portare la sua storia personale di migrazione. Abdallah ha ricevuto molte domande provocatorie dagli studenti (perché venite proprio in Italia? Non potete restare nel vostro Paese?), ma non ha mai perso la calma e ha continuato a cercare uno spazio di dialogo con loro. A conclusione di questo incontro, lo studente che si era rifiutato di rispettare il minuto di silenzio ha invitato Abdallah a partecipare all’assemblea studentesca dell’intero istituto per raccontare a tutti la sua storia di migrazione (G., Istituto tecnico).

Da questo primo incidente critico riportato emerge come le reazioni emotive degli studenti, se si allestisce un’occasione di dialogo e ascolto, possono trasformarsi radicalmente.

Uno studente ha scelto di scrivere sul giornalino della scuola una domanda per la sua insegnante di Storia: perché parliamo sempre della Shoah e non parliamo delle Foibe?

L’insegnante ha deciso di rispondere direttamente sul giornalino, in modo pacato, senza reagire alla provocazione, dicendo che tutti i morti hanno diritto ad essere ricordati anche se le pagine di Storia sono diverse e non si possono paragonare.

Tornati in classe, l’insegnante decide di portare la sua esperienza familiare: lei, donna di sinistra, e fortemente coinvolta nel racconto del fascismo, proviene da una famiglia fascista. Questa confidenza delicata ha segnato un nuovo livello di dialogo nella classe, oltre la provocazione e il rifiuto della memoria (E., Istituto istruzione superiore).

Da questo secondo incidente critico emerge come creare uno spazio di ascolto anche a fronte di un atteggiamento provocatorio o scettico, può aprire uno spazio di dialogo con gli studenti.

L'insegnante entra in classe e i ragazzi stanno ascoltando dal cellulare la canzone fascista "Facetta nera"; l'insegnante è sorpresa e chiede loro se sanno cosa sia: loro non rispondono ma ridono. In seguito, più volte si ripete la stessa scena all'entrata dell'insegnante.

L'insegnante è in difficoltà ma non ha ancora trattato il tema del fascismo e non sa come gestire ironia e banalizzazione del tema. Qualche tempo dopo, decide durante il periodo del 25 aprile (Festa nazionale della Liberazione dal fascismo) di dedicare dieci giorni all'ascolto delle voci dei partigiani, con lo scopo di far compilare ai ragazzi la voce di "Wikipedia" sulla "Resistenza".

I ragazzi partecipano e sono coinvolti. Qualcosa è cambiato nel clima in classe (E., Istituto tecnico industriale).

Da questo terzo incidente critico emerge come atteggiamenti di banalizzazione possano essere superati attraverso la costruzione di una conoscenza profonda e attiva dei fatti storici, promuovendo un ruolo da protagonisti degli studenti nella ricerca e nella produzione culturale.

Per quanto riguarda il terzo punto, emergono alcuni tratti ricorrenti nell'agire dell'insegnante in situazioni critiche che permettono di tratteggiare alcuni nuclei tematici e metodologici fondamentali:

*a) Il desiderio di insegnare la storia*

Dalle parole dei docenti emerge come l'insegnante debba credere in ciò che insegna. Naturalmente, questo desiderio e la sua intensità possono variare a seconda della materia. Nella prima intervista, l'immagine della risonanza è usata inconsciamente:

Quando un insegnante crede molto in un argomento, eccita di più gli studenti. L'insegnante non è mai "neutrale" nei confronti dell'insegnamento. Riesce a muovere di più le "corde" della classe e a stimolare gli studenti sugli argomenti che considera urgenti per quella particolare classe. [...] Sicuramente anche noi insegnanti abbiamo qualche pagina di storia che ciascuno sente di più (E., Istituto professionale).

*b) Evitare l'agiografia*

Un altro aspetto molto significativo riguarda la necessità di far emergere un punto di vista articolato sui fatti storici, evitando narrazioni agiografiche:

Cerco di comunicare ai miei studenti che non c'è un solo modo di guardare i fatti storici. Cerco di far capire loro che ci sono diverse prospettive e punti di vista. Nella lezione di storia si recupera la complessità, al di là del binario vero/falso (G., Istituto tecnico).

Un'attenzione richiamata è che tutti devono sentirsi parte - e non esclusi dal racconto -

anche di fronte a fatti o processi divisi, come la Liberazione dal regime nazifascista. Tutte le vicende umane devono essere raccontate, sebbene inserite in un quadro storico che non rifugge le verità storiche; tale ottica è in questi esempi riportata rispetto al Novecento italiano – e alla prospettiva su cui si fonda l'attuale Stato, ossia la Costituzione del 1947 – ma, nel campo interculturale, interroga anche la didattica della storia applicata a fatti e fenomeni ricostruiti solo secondo una visione eurocentrica.

*c) Dalla storia personale alla storia collettiva*

Una strategia sperimentata da alcuni docenti è partire dalle storie personali e familiari dell'insegnante e degli studenti come via per favorire il coinvolgimento della classe. L'importante, però, è non fermarsi alla dimensione privata e personale, ma riuscire a portare la riflessione verso una dimensione collettiva.

La microstoria è la macrostoria. Dobbiamo vedere quanto la nostra storia personale ci apre alla storia.

Non è un punto di arrivo ma di partenza (F., Liceo classico).

*d) Muoversi tra storia e contemporaneità*

Per molti insegnanti la contemporaneità è il punto di partenza per costruire la lezione e creare attenzione al fatto storico. Tutti esprimono l'importanza di trovare un collegamento tra le due dimensioni.

Ogni giorno ascoltiamo un giornale radio, un podcast di un giornale, interpretiamo le notizie del giorno all'inizio della lezione. Facciamo sempre attenzione a vedere se c'è un riferimento storico negli eventi attuali. Questo suscita molta curiosità negli studenti (E., Istituto tecnico industriale).

*e) Mappare le tracce storiche*

Da un punto di vista strettamente didattico, emerge quanto sia importante avvicinarsi direttamente alle fonti e avviare attività di ricerca che rendano gli studenti attivi nello studio della storia.

Mappiamo sempre le tracce della storia. Targhe, monumenti, pietre d'inciampo diventano oggetto della nostra riflessione. Cerchiamo di usare il metodo indiziario e gli studenti sono più coinvolti (A., Liceo artistico).

Ho fatto lavorare gli studenti per dieci giorni sui temi della Resistenza. L'obiettivo era quello di costruire una voce su Wikipedia. Partendo dai racconti e dalle testimonianze dei partigiani. È importante anche "creare" una fonte (E., Istituto tecnico industriale).

#### 4. Conclusioni: alle reazioni emotive degli studenti alla risonanza in classe

La nostra riflessione ha preso le mosse da una tesi di fondo: la Storia non è mai un terreno neutro e sollecita, nel particolare contesto attuale, reazioni emotive intense da parte degli studenti nel contesto delle scuole superiori di secondo grado. Dal nostro percorso di ricerca è emerso in particolare come il fenomeno del fascismo suscita in studenti di varia condizione ed estrazione sociale reazioni di simpatia e identificazione, rispecchiando dinamiche già largamente descritte nel contesto della società. Non è un tratto nuovo della storia italiana, ma riteniamo che questo sia un momento culturale particolare in Italia. Il fascismo è infatti il tema che maggiormente è emerso nelle “situazioni-problema” che i docenti hanno associato alla didattica della Storia.

D'altra parte, le occasioni di commemorazione e rituali legati alla memoria della Shoah sollecitano reazioni di fuga, negazione, rifiuto. Un aspetto che dovrebbe sollecitare una più ampia riflessione pedagogica sui modi e le occasioni per fare memoria e costruire una coscienza collettiva nelle nuove generazioni.

Ciò che emerge da questo primo affondo e che speriamo possa essere esplorato ulteriormente in seguito è come gestire queste emozioni e come trasformare gli atteggiamenti di negazione e rifiuto in opportunità di confronto e dialogo. Le voci degli insegnanti di Storia, raccolte attraverso questa ricerca, hanno fatto emergere come i docenti più riflessivi siano in qualche modo sfidati dai comportamenti degli studenti ma anche capaci di trasformare questi incidenti critici in opportunità di riflessione e maturazione collettiva. Nei racconti riportati dagli insegnanti tutte le reazioni degli studenti possono contribuire a costruire un'esperienza, non scontata ma profonda, di risonanza in classe, con l'espressione felice di Hartmut Rosa<sup>36</sup>. I conflitti, i rifiuti, le banalizzazioni stesse difficilmente nascondono indifferenza ma piuttosto desiderio di ricevere risposte dai propri insegnanti. In questo senso, fondamentale è investire sulla formazione degli insegnanti perché conoscano queste dinamiche e siano in grado di gestirle e trasformarle in opportunità formative, attraverso metodologie attive come quelle descritte dagli insegnanti protagonisti di questa ricerca.

Inoltre, il regime informativo della postverità così associato ai nuovi criteri di autorevolezza del sapere interroga la didattica della storia. Una prima strategia è l'educazione al pensiero critico, facendo appello al rafforzamento della diffidenza e dello scetticismo: tuttavia, si è già detto come un'eccessiva presa di distanza da ogni pretesa di “verità storica” sia la radice stessa del problema della postverità e del pensiero cospiratorio<sup>37</sup>, oltre al rischio di un'implicazione negativa più di tipo sociale, ossia la sfiducia verso gli altri. Una seconda strategia è invece la riabilitazione, anche a scuola, del concetto di “verità”, declinabile come la verità positivista e scientifica del dato oggettivo, delle statistiche e della possibilità di previsione costituita dall'accesso ai *big data*. Rispetto alle due soluzioni - scetticismo e positivismo 2.0 - che sembrano insufficienti di fronte alla sfida alla comunità posta dalla postverità, è più opportuno riconsiderare

<sup>36</sup> H. Rosa, *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*, Cambridge UK, Polity Press, 2019.

<sup>37</sup> Pasta S., *Ostilità. Vecchi e nuovi bersagli, vecchi e nuovi virus*, in “Scholé. Rivista di educazione e studi culturali”, LIX, 2, 2021, pp. 89-102.

seriamente il problema della “verità storica” senza ridurla unicamente a dinamiche mentali tutte interne al soggetto (individuali e autoreferenziali), o al realismo determinista di nuove forme di positivismo basate sui dati. Proprio a partire dalla riflessione della storia di una comunità, che evolve nel tempo anche a seguito della mutazione antropologica seguita ai flussi migratori, si può sviluppare un realismo “ricco”, basato su una continuità di senso tra la realtà di riferimento e la conoscenza e che sappia mantenere gli essenziali contributi che dobbiamo alla prospettiva costruttivista. Si può parlare in tal senso di un’educazione non scettica al pensiero critico<sup>38</sup>.

Certamente, nell’adottare come strumento interpretativo il triangolo della risonanza di Hartmut Rosa, si rende evidente la necessità di intercettare, entro ricerche future, la voce diretta di studenti e studentesse, tenendo conto del carattere diffuso di pluralità ed eterogeneità delle classi e di un elemento generazionale che accomuna le attuali coorti di studenti nella nostra scuola secondaria, distinguendole da coorti precedenti.

## 5. Bibliografia di riferimento

Angvik M., von Borries B. (Eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburg, Körber Stiftung, 1997.

Barton K.C., McCully, A.W., *History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students’ Ideas and Perspectives*, in “Journal of Curriculum Studies”, 37, 1, 2005, pp. 85-116.

Berizzi P., *L’educazione di un fascista*, Milano, Feltrinelli, 2020.

Bracey P., Gove-Humphries A., Jackson D., *Teaching Diversity in the History Classroom*, in Davies I. (Ed.), *Debates in History Teaching*, London, Routledge, 2011.

Brookfield S., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.

Brotherton R., *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*, Torino, Bollati Boringhieri, 2017.

Conrad S., *Storia globale. Un’introduzione*, Milano, Guerini e Associati, 2015.

Cowan P., Maitles H., *Teaching controversial issues in the classroom. Key issues and debates*, London, Continuum, 2012.

Cuciniello A., Pasta S. (Eds.), *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni, intercultura*, Roma, Carocci, 2020.

Damiano E., *La nuova alleanza*, Brescia, La Scuola, 2006.

Damini M., Surian A., *Italy Enhancing Intercultural Sensitivity through Group Investigation. A Co-operative Learning Approach*, in “Journal of Co-operative Studies”, 46, 2, 2013, pp. 24-31.

Di Fiore L., Meriggi M., *World history. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011;

Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Edizioni Sonda, 1988.

---

<sup>38</sup> Analizzando principalmente i campi filosofico, sociologico e della comunicazione, analoga riflessione è svolta da G. Maddalena, G. Gili, *Op. cit.*, 2017.

- Epstein T., *Adolescents' Perspectives on racial Diversity in U.S. History: Case Studies From an urban Classroom*, in "American Educational Research Journal", 37, 1, pp. 185-214.
- Epstein T., *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, New York, Routledge, 2009.
- Frabboni F., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002 (ed. or. 1970).
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.
- Gabrielli G., *Il curriculum razziale. La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, EUM, 2015.
- Giunipero E., *Cina e world history. Materiali didattici per lo studio della Cina nel contesto globale*, Milano, Guerini e Associati, 2017.
- Giunta C., *"Ma se io volessi diventare una fascista intelligente?". L'educazione civica, la scuola, l'Italia*, Milano, Rizzoli, 2021.
- Granata A., *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2018.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016.
- Granata A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci, 2011.
- Greppi C., *L'antifascismo non serve più a niente*, Roma-Bari, Laterza, 2020.
- Levstik L.S., *Crossing the Empty Places: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' understanding of National History*, in Levstik L.S., Barton, K.C. (Eds.), *Researching History Education. Theory, Method and Context*, New York, Routledge, 2008, pp. 366-389.
- Lorusso A.M., *Postverità: Fra reality tv, social media e storytelling*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- Lyotard J.F., *La Condition Postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- McAllister L., Whiteford G., Hill B., Thomas N., Fitzgerald M., *Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach*, in "Reflective Practice", 7, 3, 2006, pp. 367-381.
- Maddalena G., Gili G., *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola culturale*, Bologna, Marietti, 2017.
- McDougall J., *Fake News vs Media Studies: Travels in a False Binary*, Berlin, Springer International, 2019.
- McIntyre L., *Post-verità*, Torino, Utet, 2019.
- Mincu M., *Quale valutazione nell'ambito della differenziazione?*, in "Rivista Scuola Ticinese", 324, 2005, pp. 23-26.
- Morning A., *Reconstructing Race in Science and Society: Biology Textbooks, 1952–2002*, in "American Journal of Sociology", 114, 2008, pp. 106–37.
- Morning A., *The Nature of Race: How Scientists Think and Teach about Human Difference*, Berkeley, University of California Press, 2011.

Nordgren K., *Powerful knowledge, intercultural learning and history education*, in "Journal of Curriculum Studies", 49, 5, 2017, pp. 663-682.

Papagno G., Perillo E., *Memoria, ragione, immaginazione. Per le Scuole superiori*, Bologna, Emi, 2007.

Pasta S., *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2018.

Pasta S., *Ostilità. Vecchi e nuovi bersagli, vecchi e nuovi virus*, in "Scholé. Rivista di educazione e studi culturali", LIX, 2, 2021, pp. 89-102.

Pasta S., Rivoltella P.C., *Forme della comunità*, in Rivoltella P.C. (a cura di), *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire Comunità con le Tecnologie*, Franco Angeli, Milano, 2021, pp. 41-54.

Peirce C.S., *Collected Papers*, Harvard University Press, 1931-35, Cambridge, 1931-35.

Perillo E. (a cura di), *Storie plurali: insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Perrenoud P., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, in "Cahiers pédagogiques", 390, 2001, pp. 42-45.

Porat D.A., *It's not Written here, but This is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict*, in "American Educational Research Journal", 41, 4, 2004, pp. 963-996.

Rosa H., *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*, Cambridge UK, Polity Press, 2019.

Rosa H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Morcelliana, Scholé, 2020.

Sant E., Santisteban A., Pagès J., *How can we Contribute to Intercultural Education Through Teaching History*, in Wojdon J. (Ed.), *Cultural and Religious Diversity and its Implications for History Education. Yearbook 34 of the International Society for History Didactics*, Schwalbach, Wochenschau, pp. 127-146, 2013.

Bracey P., Gove-Humphries A., Jackson D., *Teaching Diversity in the History Classroom*", in Davies I. (Ed.), *Debates in History Teaching*, London, Routledge, 2011.

Santerini M., *Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra "emergenza" e integrazione*, in Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S. (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2020, pp. 1231-1241.

Santerini M., *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

Tripp D., *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*, London, Routledge, 2003.

Van Der Maren J., *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Vercelli C., *Neofascismo in grigio. La destra radicale tra l'Italia e l'Europa*, Torino, Einaudi, 2021.

Virta A., *Whose history should be dealt with in a pluricultural context—immigrant adolescents'*



*approach*, in "Intercultural Education", 27, 4, pp. 377-387, 2016.

Wight A.R., *The critical incident as a training tool*, in Fowler S.M., Mumford M.G. (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, Yarmouth, Intercultural Press, 1995, pp. 127-140.

**Data di ricezione dell'articolo: 18 marzo 2022**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 e 29 marzo 2022**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 30 aprile 2022**