

# **Pensar históricamente. La enseñanza de la Historia en Italia entre la investigación y la docencia**

## **Thinking historically. The teaching of history in Italy between research and teaching**

*<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-671>*

**Elena Riva**

*<https://orcid.org/0000-0003-3300-2>*

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

### **Resumen**

Estas breves páginas pretenden elaborar algunas reflexiones sobre la centralidad que debería volver a tener hoy la enseñanza de la historia para educar a los jóvenes a vivir los retos que les plantea la complejidad de su tiempo, ayudándoles a pensar históricamente, es decir, a aplicar las reglas del método histórico al análisis del presente. El razonamiento considerará las nuevas vías historiográficas que el mundo globalizado ha puesto en conocimiento de los historiadores y las metodologías didácticas necesarias para enseñarlas en las escuelas, haciendo hincapié en el gran retraso que sufre Italia en la reflexión sobre la enseñanza de la historia.

*Palabras clave: Italia; enseñanza de la historia; historiografía; metodologías; investigación histórica*

### **Abstract**

The aim of these pages is to offer some reflections on the centrality that the teaching of history should once again have today, in order to educate young people to live the challenges posed to them by the complexity of their times, and to help them to think historically, that is, to apply the rules of the historical method to the analysis of the present. In this context, the new historiographical paths that the globalized world has brought to the attention of historians and the teaching methods that are necessary to teach them in schools will be

considered. In particular, it will be pointed out that Italy is lagging behind in its reflection on the teaching of history.

*Key Words: Italy; History Teaching; Historiography; Methodologies; historical Research*

## Introducción

El propósito de este texto es poner de relieve el papel central que la enseñanza de la Historia debe desempeñar en la educación contemporánea. Se trata de dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para hacer frente a los desafíos multifacéticos de la época actual, fomentando la capacidad de pensamiento histórico. Lévesque, Case y Denos (2013) sostienen que las reglas del método histórico deben aplicarse al análisis del presente y del devenir histórico, que está constituido por un complejo conjunto de factores interrelacionados. Estos factores incluyen tanto la permanencia como el cambio, así como las influencias culturales a largo plazo. Italia, con su rico patrimonio cultural, expresado no sólo en el arte y la música, sino también en la moda y la cocina, es un microcosmos de esta complejidad; es el resultado de la interacción de diferentes pueblos (emigrantes y/o invasores) y culturas que se han asentado en el país a lo largo de los siglos, dando lugar a un país extraordinario en términos culturales.

En este contexto, es importante destacar algunas cuestiones generales. A la luz de lo anterior, es evidente que un estudio exhaustivo del método histórico, la historiografía y la enseñanza de la Historia no puede ignorar los complejos matices que sólo pueden abordarse brevemente debido a las limitaciones de este artículo. Entre ellos se incluye el análisis del proceso competitivo de admisión en las instituciones educativas, que a menudo exigen un grado en Historia a quienes desean enseñarla, así como los entresijos de las prácticas de reclutamiento y contratación de educadores. La metodología de la investigación histórica y los ámbitos disciplinarios que la caracterizan difieren según el orden y el grado de que se trate. Es importante ser consciente de las diferencias significativas que existen en los métodos y enfoques de la enseñanza de la Historia según los distintos niveles del sistema escolar italia-

no (primaria, secundaria, universidad) y los distintos tipos de instituciones escolares (liceos, institutos técnicos y profesionales). En este artículo, me abstendré de tratar el tema de la Inteligencia Artificial (IA), que constituye actualmente un reto importante para investigadores y educadores. De hecho, se trata de un tema de considerable complejidad, con implicaciones en gran parte desconocidas y que pronto podría tener graves consecuencias para la investigación y la enseñanza en todas las disciplinas.

### **El impacto de la red en las humanidades**

Constituye un reto para el profesorado mantenerse al día de los rápidos avances de la investigación científica que están revitalizando el conocimiento histórico y de las innovaciones introducidas por las periódicas reformas escolares que cada nuevo gobierno del país introduce en su sistema escolar. Sin embargo, el principal desafío al que se han enfrentado académicos y profesorado de todas las disciplinas en las dos últimas décadas ha sido la tecnología e Internet. No sólo han obligado a los responsables de instituciones educativas de todo tipo y a todos los niveles a replantearse su enfoque de la investigación, la metodología, los contenidos y la enseñanza disciplinar, sino que también han tenido un profundo impacto en la vida de las personas.

Con el fin de comprender este profundo impacto que las tecnologías y la web tienen en la vida de las personas, el filósofo de la información Luciano Floridi (2017) ha desarrollado el concepto de «onlife», un neologismo que utiliza la imagen del manglar, una planta que prospera en el agua salobre donde el mar y el río se encuentran, para ilustrar cómo los ámbitos *online* y *offline* no son dos entidades separadas, sino dos dimensiones que se interpenetran con constantes referencias cruzadas. *Onlife* puede definirse así como un modo de vida cotidiano a través del cual los individuos se conectan, estudian, trabajan y experimentan su relación con la información (Pasta 2023). Se trata de una realidad que ya es ubicua y que se está convirtiendo, para bien o para mal, en una forma de ser capaz de generar modelos culturales y económicos con un impacto muy fuerte (Pasta 2021; Raviolo, Pasta 2022). La multiplicidad de dispositivos que nos rodean se ha convertido en parte integrante de nuestras vidas, determinando a menudo el ritmo de nuestros

días e influyendo en nuestros modos de comunicación. La red, como postuló Pierre Lévy (1999), se ha convertido en un «ordenador potencialmente infinito cuyo centro está en todas partes y cuya circunferencia no está en ninguna», un concepto que se ha comparado con la naturaleza de Dios. Esta afirmación debería convencer a investigadores y educadores de la necesidad de abordar el potencial de estas herramientas, que a menudo pretenden ser capaces de proporcionar por sí solas un conocimiento exhaustivo.

Resulta evidente que la convergencia de los conocimientos tradicionales y las tecnologías de la información, en todos sus ámbitos de aplicación, ha adquirido el carácter de una transición «paradigmática», que se manifiesta tanto en las modalidades de la investigación humanística como en las de la didáctica. Por una parte, existe el imperativo «científico» de saber respetar el estatuto epistemológico de las distintas disciplinas que componen las humanidades. La interdisciplinariedad de las humanidades está cada vez más presente en su compromiso con la tecnología y el ámbito digital. Al mismo tiempo, ha surgido el imperativo didáctico de abordar el cambiante panorama lingüístico de la era digital de manera constructiva y participativa, reconociendo al mismo tiempo los posibles retos e implicaciones que el uso de nuevos lenguajes y herramientas puede tener para los fundamentos epistemológicos de las diversas disciplinas.

Parece claro que en una coyuntura histórica como en la que nos encontramos, caracterizada por rápidos cambios socio-históricos, son las disciplinas basadas en metodologías históricas las que se ven más afectadas y consecuentemente socavadas, particularmente en su papel de intérpretes de la realidad. La Historia es, sin duda, una de esas disciplinas. La cuestión fundamental para abordar la crisis del conocimiento humanístico no es perpetuar la tradicional diatriba entre científicos y humanistas, que se ha caracterizado como «fundamentalismo humanista» o «tecnicismo instrumental» (Bernardini, De Mauro 2003, 9). En su lugar, es necesario reconocer que se está produciendo un cambio extraordinario en la forma de difundir la cultura. Esto plantea importantes retos a quienes se dedican a la interpretación histórica, incluidos los historiadores y otras personas que tratan de comprender el pasado en el contexto del presente. También plantea dificultades a los educadores encargados de transmitir conocimientos históricos, dada la rápida evolución de las

competencias debido a los avances tecnológicos (Toschi, 2011).

En realidad, ¿cómo puede una disciplina que se ocupa de narrar el pasado encontrar un lugar en una sociedad que parece vivir en un eterno presente? ¿Cómo puede el rigor del método científico, aplicado por el historiador, ser útil para interpretar las complejidades del presente? ¿Y cómo puede un profesor de Historia, a cualquier nivel, navegar eficazmente por las complejidades de estos cambios en evolución? Las respuestas a estas preguntas no son sencillas, entre otras cosas porque el debate internacional sobre el impacto de la tecnología y la red en el conocimiento y su enseñanza se nutre hoy de una vasta literatura difícil de manejar. No obstante, existe un consenso entre los especialistas en la necesidad urgente de que quienes se dedican a las humanidades en todos los niveles educativos, pero especialmente en el universitario, evalúen el impacto de la tecnología de la información en las distintas disciplinas, incluida la Historia. No se trata de lamentar el pasado, pues es evidente que la llegada de los ordenadores e Internet ha facilitado enormemente la labor de investigación de los estudiosos, incluidos los historiadores. Sin embargo, también es importante ser prudentes y abstenerse de abrazar sin cuestionamientos el «nuevo mundo», que sigue presentando incógnitas, algunas de las cuales pueden ser peligrosas. Además, es esencial reconocer los importantes intereses económicos y financieros, especialmente los de las multinacionales de la alta tecnología, que están influyendo en el desarrollo de este nuevo paisaje digital. Los historiadores y los humanistas en general deben comprometerse con el ámbito digital y las tecnologías afines para seguir cumpliendo la función tradicional de las humanidades de investigar, evaluar, criticar, cuestionar, verificar e interpretar. Esto debe hacerse de manera que les permita apropiarse de las herramientas a su disposición, en lugar de ser propiedad de la tecnología. Es importante comprender las ventajas y desventajas de este enfoque y, sobre todo, reafirmar el papel de académicos y profesorado que pueden salir renovados de esta confrontación. En conclusión, los historiadores deben convertirse en protagonistas y fundadores de una nueva tradición de conocimiento histórico para superar su crisis y el debilitamiento de su función en la esfera general del saber.

En el sistema universitario italiano, los historiadores y los humanistas en sentido amplio aún no han tomado plenamente en cuenta las implicaciones de Internet como productor cultural, con capacidad para configurar e

informar importantes puntos de referencia. Se trata de una cuestión cultural y social que nos preocupa especialmente como académicos y educadores en humanidades, entre otras cosas porque, con pocas excepciones, los humanistas ya no están en el centro de los procesos de difusión cultural como lo estuvieron en el pasado. Hay muchas razones para ello, muchas de las cuales son anteriores a la llegada de Internet. Pero ello no obsta para que una crisis de protagonismo pueda convertirse en una oportunidad de renovación, sin lamentar un pasado que no volverá. El rápido ritmo del progreso tecnológico es una constante en la vida contemporánea. Tanto si se miran con afecto como con desdén, los dispositivos electrónicos están destinados a convertirse en parte integrante del conjunto de competencias exigidas a quienes se dedican al ámbito de la cultura humanística, como herramientas de producción y, lo que es más importante, como medios de comunicación. Todo esto es comunicación, precisamente porque la tecnología de la información no es sólo una herramienta, sino también un lenguaje, y además interdisciplinar. Además, el espacio de la web no es neutral; es propiedad de quienes gestionan los motores de búsqueda y sus algoritmos (Toschi, 2011).

La cuestión de si Internet es un medio adecuado para difundir el conocimiento ya no es pertinente, puesto que su potencial para convertirse en una fuerza dominante en la difusión de la cultura ya se ha hecho realidad. En su lugar, es necesario considerar el papel que los humanistas, que históricamente han estado en el centro de la difusión de la cultura, pueden desempeñar en este proceso paradigmático de revolución cultural. Para evaluar el futuro papel de los humanistas en este contexto de rápidos cambios es necesario considerar no sólo su posición como usuarios de las nuevas tecnologías, sino también su potencial como creadores de contenidos y educadores de las futuras generaciones de humanistas. Esta cuestión reviste una importancia considerable, ya que nos obliga a considerar el futuro de muchas profesiones relacionadas con las humanidades y el papel de las instituciones de formación por excelencia, a saber, las instituciones educativas de todo tipo y a todos los niveles, y en particular las universidades. En la era actual, la proliferación de la información, difícil de regular, es el resultado de la llegada de la digitalización y de la World Wide Web. A lo largo del tiempo, los humanistas han desarrollado herramientas metodológicas, en constante evolución y perfeccionamiento, para

identificar el rigor científico de una obra determinada, incluidas las fuentes no académicas (por ejemplo, bibliografías, aparatos críticos, etc.). La Web está aún lejos de proporcionar los recursos mencionados, que en cambio proporcionan las revistas, las colecciones, etc. Por tanto, es esencial «formar» investigadores cada vez más capaces de controlar el contenido de la Red según las categorías propias de las humanidades. De hecho, el desajuste entre las posibilidades de investigación y las de enseñanza constituye la mayor amenaza para las humanidades. Sin una generación de humanistas digitales, corremos el riesgo de ser subsumidos por informáticos, ingenieros u otras figuras técnicas. Además, en un plazo relativamente corto, puede que ya no seamos capaces de comprender desde dentro los mecanismos de producción del conocimiento (Fiormonte, Numerico, Tomasi 2015).

En el caso de los historiadores, las cuestiones se complican aún más si se tiene en cuenta la naturaleza de las fuentes disponibles. La ingente cantidad de información que aparece en los buscadores convierte los resultados de las búsquedas en fuentes en sí mismas. Esto, combinado con la facilidad de acceso a los materiales y la verificación instantánea de los conocimientos, lleva a muchos a creer que pueden producir autoeducación histórica sin desarrollar habilidades de pensamiento crítico; pero son incapaces de evaluar las fuentes, comprender los riesgos que entrañan o entender la naturaleza de los contenidos. Además, la naturaleza de los textos en la red es tal que pueden actualizarse, corregirse y editarse, lo que da lugar a un corpus variable sujeto a cambios. Esto repercute en su conservación y, por tanto, en su futura accesibilidad como fuente de información.

Una de las consecuencias más evidentes de este fenómeno se observa en el ámbito de la enseñanza académica, especialmente en la ruptura de la relación convencional entre investigación y docencia. Tradicionalmente, esta relación se caracterizaba por la acumulación gradual de conocimientos, seguida de su difusión controlada. En la actualidad, la relación tradicional entre la investigación y la enseñanza de la Historia se ha roto, dejando a la primera obsoleta para interpretar la sociedad. Obviamente, son los estudiantes y los jóvenes en general quienes sufren esta falta de confianza en la Historia como disciplina. Pero también son ellos los que corren más riesgos en cuanto a su formación. Si bien es indudable que las nuevas generaciones poseen mayo-

res competencias técnicas que los adultos, ello no siempre va acompañado de un nivel adecuado de competencia crítica en cuanto a los contenidos. El concepto de «hágalo usted mismo» está implícito en el funcionamiento de Internet, lo que plantea una serie de cuestiones relativas al control y, sobre todo, a la responsabilidad de los contenidos ofrecidos por este vasto repositorio de conocimiento. En el caso concreto del conocimiento histórico, esto se está convirtiendo en un problema importante debido a la enorme cantidad de información e interpretaciones erróneas con fuentes no declaradas en la Red, que se han vuelto incontrolables, pero que son utilizadas por todo el mundo, especialmente por los estudiantes a la hora de preparar sus tesis de fin de grado. Esto se está convirtiendo en un problema en términos de conocimiento histórico, debido a la enorme cantidad de información y malas interpretaciones con fuentes no declaradas en Internet, que son difíciles de controlar. Sin embargo, son utilizadas por un amplio abanico de personas, especialmente estudiantes, a la hora de preparar sus trabajos.

¿Qué medidas podrían tomar los historiadores y el profesorado de Historia para hacer frente a una situación que también pone en entredicho su papel como académicos y educadores? Creo que quienes estén en condiciones de hacerlo deben aceptar la realidad de los cambios que han traído consigo la tecnología e Internet. Estos cambios son ya irreversibles y el entorno en línea afecta a todos los grupos de edad. Para no quedarse atrás en estos cambios, es necesario abordarlos desde dentro de la sociedad, en lugar de limitarse a observarlos desde fuera. Por tanto, es imperativo que las instituciones educativas de todos los niveles faciliten la formación de nuevos conocimientos históricos y reclamen su papel como centros de producción intelectual y espacio para el cultivo de la mente. Aunque es indudable que la tecnología puede ayudar en la didáctica de diversas disciplinas, permitiendo una reducción de la tradicional brecha entre profesorado y alumnado, esto debe hacerse de forma que se mantenga un sano equilibrio y beneficie a todas las partes. La interpenetración de conocimientos y habilidades es esencial, ya que la ausencia de uno hace que el otro carezca de sentido. Está claro que la tecnología e Internet, si se utilizan de forma inteligente y crítica, tienen el potencial de convertirse en una herramienta metodológica excepcional. Sin embargo, es esencial reconocer que no pueden sustituir el papel del profesorado. Este no

es sólo un transmisor de conocimientos, sino también una personalidad y una capacidad de diálogo con su alumnado. En este contexto, la alfabetización mediática reviste una gran importancia y debe preocupar tanto al alumnado como, en muchos casos, especialmente al profesorado (Rivoltella 2001, 2005, 2006, 2010).

La capacidad de navegar por una realidad tan compleja requiere, por tanto, un enfoque matizado y polifacético, que abarque una serie de ámbitos interrelacionados, como los temas de estudio, la didáctica, los métodos de comunicación científica, las implicaciones del acceso abierto, la relación entre las publicaciones en papel y las digitales, la evaluación de la investigación por mandato de los ministerios y la creación de una dimensión científica colaborativa en el ámbito digital. La llegada de las tecnologías digitales ha dejado obsoleto el modelo tradicional de trabajo científico, caracterizado por la autonomía y la soledad. Esto tiene importantes implicaciones para el propio concepto de conocimiento, que ya no se concibe como una entidad unificada, sino como un fenómeno complejo y fragmentado. El carácter cada vez más interdisciplinario de la investigación, posibilitado por las tecnologías de la información, facilita el intercambio de metodologías y contenidos, desafiando las fronteras entre los distintos campos de estudio. La dimensión digital del conocimiento está erosionando las fronteras casi infranqueables que surgieron en el siglo XIX entre las «ciencias duras», basadas en el método experimental, y las disciplinas humanísticas más tradicionalmente especulativas. Es evidente que las tecnologías de la información e Internet han introducido un nuevo paradigma en el ámbito de las prácticas científicas. Sin embargo, como siempre ha ocurrido, la aparición de cualquier nueva metodología exige una reflexión teórica no sólo sobre la metodología en sí, sino también sobre su génesis y las posibles consecuencias de su aplicación. En este sentido, el papel de las humanidades puede, o quizás deba, volver a ser central.

Para que esto suceda, sin embargo, los humanistas, y en este caso los historiadores, deben aprender a dominar las herramientas que ofrece la tecnología y ser capaces de utilizarlas para dar forma a la disciplina no sólo desde una perspectiva científica, sino también pedagógica. Esto es especialmente importante en el contexto de Internet y las redes sociales, que se han convertido en la principal fuente de información para jóvenes y estudiantes. (Ciotti,

Roncaglia 2008; Criscione 2006; Bordini 2008; Bandini, Bianchini 2007).

Sin embargo, además de los problemas mencionados, Internet y las redes sociales también han abierto nuevas vías de investigación y comparación, sobre todo en lo que respecta a la principal herramienta del historiador: la narrativa. De hecho, la estrategia de comunicación eficaz que ha permitido el éxito de la Web 2.0 y 3.0 y de herramientas y entornos como Facebook, Instagram, X (antes Twitter), Tik Tok y YouTube es el uso de la narrativa. No sólo porque los usuarios publican contenidos en ellas, sino también porque tienen la oportunidad de contar sus historias en los espacios virtuales, dando lugar al giro narrativo de la llamada sociedad postmoderna (Salomon 2008). De hecho, en un mundo tan caótico como el de la Red, la narrativa es la única herramienta capaz de gobernar y estructurar las individualidades fragmentadas de la Red. En este sentido, los historiadores podrían hacer una contribución significativa utilizando el método histórico para reconstruir aquellas narrativas colectivas que hasta hace poco construían la identidad y la ciudadanía, pero en las que los individuos aún necesitan reconocerse. Es evidente que este enfoque representa un uso público de la Historia 3.0, con la principal diferencia de que el número de centros productores de narrativas ha aumentado exponencialmente, hasta el punto de que ya no están bajo el control de las instituciones educativas. La presentación de las narraciones y la posibilidad de difundirlas según las normas establecidas por cada comunidad ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover las memorias compartidas en plataformas digitales.

Antes de la llegada de Internet, las instituciones culturales (escuelas, universidades, museos, archivos, etc.) se encargaban del control y la producción de fuentes narrativas colectivas, que también daban forma a la gestión del rico patrimonio cultural italiano. Hoy en día, estas instituciones compiten con muchos otros organismos por la producción de narrativas. Sin embargo, las instituciones culturales italianas han hecho pocos intentos de narrar el patrimonio cultural en línea. Por lo general, se han limitado a digitalizar su patrimonio y exponerlo en formato de escaparate (Capaldi, Ilardi, Ragone 2011). El concepto de espectador pasivo ya no es aplicable en el contexto de la comunicación en línea; en su lugar, existe una clara preferencia por la participación, el intercambio y la intervención. Este cambio de actitud tiene

implicaciones significativas para la forma en que las instituciones culturales se comprometen con su patrimonio cultural y con la historia de un país. Sin embargo, en la comunicación histórica producida por la Red, donde es difícil identificar puntos de vista privilegiados, los historiadores pueden volver a desempeñar un papel fundamental renovando sus métodos narrativos. Esto puede facilitar un mayor compromiso con la Historia entre el público más joven y permitir un examen más matizado de las narraciones históricas, incluidos sus aspectos problemáticos. Aunque es importante enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, también es importante evitar el escollo de que la Historia en la red se centre excesivamente en el presente. Esto se debe a que las fuentes utilizadas en la Historia web son más adecuadas para el periodo contemporáneo, pero una visión a corto plazo no capta plenamente la complejidad de los acontecimientos históricos a lo largo del tiempo.

### **¿Qué forma debe adoptar la Historia en la era contemporánea?**

El mundo moderno plantea a los historiadores una serie de retos que deben afrontar. El primero de ellos es, sin duda, la necesidad de adoptar una perspectiva que deje de ser eurocéntrica, tanto en lo que se refiere a los objetos de estudio histórico como a la forma de contarlos. La enseñanza de la Historia nacional, aunque no pueda excluirse con razón de los programas escolares, ya no refleja la realidad de las aulas en las que coexiste alumnado de diferentes orígenes étnicos y geográficos, con sus diferentes historias y culturas. Para responder a la necesidad de una Historia que ya no se centre únicamente en los procesos de construcción nacional, los historiadores han desarrollado nuevas orientaciones historiográficas, como la Historia Mundial y la Historia Global. Estos nuevos enfoques pretenden llevar a cabo una investigación sensible a los problemas de las sociedades multiétnicas y multiculturales actuales. Estas dos orientaciones historiográficas, que tienen su origen en el mundo académico anglosajón, han sido adoptadas en Asia, sobre todo en Japón y China, pero no han alcanzado el mismo nivel de aceptación en el sur de Europa. En el contexto italiano, hay historiadores que han comenzado a practicar la Historia Mundial y Global (por ejemplo, Laura Di Fiore y Marco Meriggi 2011), a pesar de la perplejidad del mundo académico. Sin embargo, no ha habido un

verdadero debate sobre las implicaciones de estas vías historiográficas para la profesión de historiador. También se han creado centros de investigación, como el World History Research Centre de la Università Cattolica del Sacro Cuore. No obstante, sigue faltando una reflexión global sobre el desarrollo de los nuevos enfoques historiográficos.

Además de una dimensión espacial que se extiende más allá de Europa, la historiografía se ha visto obligada a tener en cuenta a otros protagonistas del relato histórico que durante mucho tiempo se pasaron por alto y que ahora han podido asegurarse el lugar que les corresponde en la narración, como las mujeres, las minorías étnicas y los esclavos. Además, han surgido nuevos enfoques historiográficos en respuesta a los acuciantes problemas de nuestro tiempo. Estos se centran en áreas como la historia medioambiental, la epidemiología, la salud pública y las emociones. En conclusión, la Historia es un campo de estudio en constante evolución que ofrece perspectivas que pueden utilizarse para comprender el presente e influir en el futuro. Es una disciplina que puede facilitar el desarrollo de una narrativa polifacética capaz de abordar las complejidades de la sociedad moderna. Esta apertura a nuevos espacios y protagonistas puede apreciarse en la investigación histórica y en las nuevas líneas de investigación emprendidas por estudiosos italianos en los últimos años. Sin embargo, aún no ha tenido un impacto significativo en la enseñanza en las aulas, debido principalmente a las limitaciones impuestas por los planes de estudio ministeriales, que no facilitan la capacidad del profesorado para adoptar una perspectiva más amplia. Como se ha señalado anteriormente, existe una clara necesidad de ir más allá de los confines de la Historia nacional. Sin embargo, es importante reconocer que las escuelas públicas, no sólo en Italia sino en toda Europa, tienen sus raíces en la Revolución Francesa y la posterior formación del Estado-Nación. Estas instituciones han desempeñado un papel central en el desarrollo de la ciudadanía nacional. Los programas escolares actuales, y en particular los de Historia, pueden considerarse un legado de la necesidad decimonónica del recién formado Estado italiano de fomentar el desarrollo de una ciudadanía nacional y una élite dirigente. En consecuencia, no son imparciales en cuanto a su finalidad prevista, a pesar de los esfuerzos de ciertas reformas educativas mal concebidas (como la reforma Moratti, Ley nº 53 de 28 de marzo de 2003) por

distorsionarlos. El resultado inevitable es un descenso significativo del nivel de conocimientos. Es un reto alejarse de esta cultura arraigada, que sirve de piedra angular para todos los Estados-Nación, y adoptar perspectivas alternativas más amplias que no sean intrínsecamente eurocéntricas. Además, en el contexto europeo contemporáneo, ir más allá de este enfoque nacionalizado de la Historia resulta especialmente difícil dada la actual crisis de la función cívica de la propia Historia. La crisis económica continental, la traumática experiencia de la pandemia de Coronavirus y los intensos flujos migratorios han generado miedos incontrolados y una sensación de asedio y desintegración cultural en muchos países de la Unión Europea. Este fenómeno es especialmente fuerte en países europeos con un legado colonial, como Francia y los Países Bajos. En los últimos años, estos países se han esforzado por codificar un canon nacional oficial, movidos por la preocupación de que los estudiantes carezcan de un sentimiento de identidad compartida y de un marco histórico y discursivo común. Es el caso de Italia, que no ha sido inmune a estos desafíos. Por el contrario, en muchos países europeos de los Balcanes y el Báltico, la narrativa nacional ha experimentado un resurgimiento tras el interludio del régimen comunista, durante el cual el enfoque dominante ha sido reforzar la cultura nacional para superar las importantes divisiones ideológicas derivadas del comunismo (Colla 2023).

Evidentemente, se trata de una situación compleja en la que hay que encontrar un equilibrio entre las exigencias educativas de una sociedad diversa y la enseñanza de la Historia, que no puede ser interesada. De hecho, la noción de que la enseñanza de la Historia debe adaptarse a las necesidades educativas del siglo XXI, en el que la sabiduría convencional de que la civilización humana está inevitablemente moldeada por la formación de Estados-Nación, incluido el nuestro, está siendo cada vez más cuestionada, sobre todo a la luz de la necesidad de promover la conciencia y el entendimiento globales. Es imperativo no perder de vista la propia Historia, a saber, que la forma de Estado-Nación es actualmente la más prevalente en el mundo, debido en gran parte a que los Estados europeos, para bien o para mal, la extendieron por casi todo el planeta durante sus épocas coloniales e imperiales. Por lo tanto, aunque es importante reconocer la interconexión de las narrativas históricas en todos los espacios geográficos y geopolíticos, inclui-

da la región atlántica, más allá del continente europeo, es crucial garantizar que el contenido del conocimiento histórico no se distorsione en el proceso de adaptarlo a las necesidades educativas. El estudio de acontecimientos y personalidades históricas desde diversas perspectivas no implica la negación o el borrado de aquellos que se consideran desagradables por su incompatibilidad con las exigencias imperantes, incluidas las relacionadas con la educación. Desde este punto de vista, puede ser útil reflexionar sobre los fenómenos de la cultura de la cancelación y de lo políticamente correcto. En efecto, estos fenómenos tienden a dirigirse a sus víctimas preferidas en el contexto de los relatos históricos. El término «cultura de la cancelación», que ha sido objeto de un intenso y pertinente debate en el mundo anglosajón, especialmente en los círculos académicos, también ha aparecido en el discurso televisivo, periodístico y universitario italiano en los últimos años. Sin embargo, ha habido cierta confusión en torno al concepto, lo que ha contribuido a la aparición de frecuentes malentendidos. El fenómeno se refiere a todo lo que se considera incorrecto, censurable o políticamente cuestionable. Afecta no sólo a personajes públicos, sino también a páginas enteras de la Historia, creando una variedad de polarizaciones interpretativas que pueden influir en la percepción de los acontecimientos históricos. Esto se consigue sacando los hechos de su contexto original y borrando el pasado que no se ajusta al punto de vista actual (Piacenza, 2023).

Ejemplos notables de este «borrado cultural» son la retirada de estatuas de figuras históricas destacadas como Winston Churchill o Cristóbal Colón. A menudo se responsabiliza a estos personajes de la explotación de minorías étnicas o de género, y por ello se retiran sus estatuas de espacios públicos como plazas, o se borran sus nombres de los libros de texto escolares. No se distinguen periodos ni situaciones históricas, ni se tienen en cuenta los matices, sino que se contraponen las circunstancias. La atención se centra tanto en el presente como en el pasado, sin tener en cuenta el contexto y las circunstancias que los configuraron originalmente. Estos hechos se utilizan en el discurso público y político actual; los hechos del pasado se sacan de su contexto histórico y se aplican al presente sin la debida distinción. A pesar de que en ocasiones se adopten posturas razonables, a menudo se generaliza en exceso (E. Ng 2022).

Esta preocupación por el borrado tiene ramificaciones que se extienden más allá del ámbito de la Historia y llegan al de la literatura. Obras notables como *La Iliada* y *La Odisea*, así como pasajes de autores antiguos y modernos, han sido censurados por razones que a menudo no están claras. Una de esas razones es el uso de términos o representaciones que hoy se considerarían racistas. Sin embargo, en la época en que se escribieron estas obras, tales términos y representaciones no eran infrecuentes (Bettini 2023). En tales casos, ¿cuál es la respuesta adecuada del historiador? La cuestión, entonces, es si el historiador debe dar prioridad al sentido común de la sociedad contemporánea, que con razón ya no tolera cierto tipo de lenguaje y representación, o si debe dar prioridad a los hechos históricos, reconociendo que lo que ha sucedido no se puede deshacer. La elección no es fácil. Retirar estatuas de patronos de espacios públicos porque eran esclavistas no cambia la naturaleza trágica de la historia de la esclavitud. El acto de dismantelar tales estatuas puede ser comprensible; sin embargo, es inaceptable eliminar el estudio de *La Iliada* y *La Odisea* de los planes de estudio de universidades prestigiosas como la de Oxford alegando que son símbolos de sociedades esclavistas.

Se trata de cuestiones que los investigadores y el profesorado de Historia deben abordar hoy en día. Es posible que, a pesar del relativo retraso de Italia a este respecto, nuevos enfoques didácticos ayuden al profesorado a afrontar esta compleja situación.

## La didáctica de la Historia

Durante mucho tiempo, en las universidades italianas se ha pasado por alto el aspecto didáctico de la Historia. Las razones son numerosas y difíciles de resumir en pocas frases. El resultado ha sido una considerable falta de reflexión sobre el tema en Italia, lo que resulta especialmente sorprendente a la vista de los notables logros alcanzados en muchos ámbitos de la investigación histórica.

La aparición del coronavirus (Covid-19) y la posterior introducción del aprendizaje a distancia (AD) también han obligado a los educadores a buscar nuevas formas de promover la interacción mediante el uso de la tec-

nología. Sin embargo, este cambio en la pedagogía también comportó un importante retraso en las competencias tecnológicas de muchos formadores, lo que limitó su capacidad para aprovechar plenamente el potencial de estas herramientas. De hecho, muchos de ellos simplemente revirtieron las versiones en línea de sus prácticas pedagógicas tradicionales que habían utilizado antes de la epidemia y el posterior confinamiento. En esencia, el profesorado continuó con el mismo enfoque que antes. Una de las razones del retraso de Italia en establecer la didáctica de la Historia como un campo de estudio distinto y separado es, sin duda, la influencia duradera del idealismo italiano de Giovanni Gentile, autor de la única reforma global de la escuela italiana que hizo época, llevada a cabo en 1923, y de su pensamiento pedagógico, basado en la convicción de que el conocimiento del contenido de una disciplina conlleva naturalmente la capacidad de enseñarla, lo que hace superflua la técnica didáctica.

Sin embargo, mientras que la integración de la enseñanza de la Historia con la de otras disciplinas humanísticas se ha producido con un retraso comparable, no ha ocurrido lo mismo con otras asignaturas. Las matemáticas, por ejemplo, cuentan con una larga tradición de reflexión sobre la didáctica que se remonta a principios del siglo XX, mientras que la geografía tiene una sólida base académica y un número considerable de miembros en la Asociación Italiana de Profesores de Geografía, fundada en 1955.

En los años noventa se produjo un modesto avance en la reflexión sobre el tema, a raíz de la ley de reforma de 1990, que confió a las universidades la formación del profesorado de secundaria mediante la creación de escuelas de especialización de posgrado. Anteriormente, el futuro profesorado accedía a la enseñanza escolar a través de un concurso que evaluaba los conocimientos disciplinares, pero no la preparación didáctica. La ley de 1990 impulsó a algunas disciplinas a reflexionar sobre los aspectos didácticos de su enseñanza. Por ejemplo, la Sociedad Filosófica Italiana creó una comisión didáctica especial, mientras que los italianistas fundaron en 1996 una asociación científica centrada en los aspectos didácticos. En cambio, la Junta Central de Estudios Históricos, que representaba entonces a los historiadores, no aprovechó la ocasión para iniciar una reflexión sobre el tema. Durante este período, la enseñanza de la Historia apareció en algunas universidades italianas, pero se

trató de casos aislados que no tuvieron un impacto significativo, a excepción de los cursos impartidos por Antonio Brusa en la Universidad de Bari e Ivo Matozzi en el Alma Mater Studiorum de Bolonia (Cajani L. 2019).

Además, la experiencia de las Escuelas de Especialización del Profesorado (SISS), puestas en marcha entre 1999 y 2000, no contribuyó al desarrollo de una reflexión sustancial sobre el tema. Tras el cierre de estas escuelas entre 2008 y 2009, la formación del profesorado ha sido objeto de proyectos ministeriales bastante ambiguos, como el Prácticum Formativo Activo (AFA) y los Cursos Habilitantes Especiales.

El reciente resurgimiento del interés por la didáctica de la Historia y su enseñanza puede atribuirse a la introducción de cursos universitarios diseñados para facilitar la adquisición de los 24 CFU (Créditos de Formación Universitaria) necesarios para convertirse en profesor de secundaria. La mitad de ellos deben obtenerse a través de la didáctica disciplinar. Estos cursos se han convertido en una parte obligatoria del plan de estudios desde la reforma del sistema de contratación del profesorado de secundaria. La titulación que antes se exigía para acceder a la oposición (diploma antiguo o de un solo ciclo) ya no es suficiente para participar en oposiciones ordinarias ni para figurar en las clasificaciones provinciales (GPS) y escolares. Posteriormente, se introdujo la posibilidad de asistir a cursos de formación de tres años (FIT) para quienes hubieran superado las oposiciones docentes (Decreto-Ley 59/2017). A esto le siguió la perspectiva de los cursos de formación de tres años (FIT) dedicados a los ganadores de las oposiciones docentes (Decreto Ley 59/2017) y los cursos de formación inicial para profesorado de secundaria de los grados I y II, conocidos como el DPCM 60 CFU, impuestos por el Decreto Ley n.º 36 de 30 de abril de 2022 incluido en el maxi decreto del PNRR (Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia), fuertemente apoyado por el ex ministro de Educación Patrizio Bianchi.

Esta evolución legislativa ha dado lugar a un importante grado de reflexión sobre la didáctica disciplinar y, al mismo tiempo, sobre la didáctica de la Historia. Esta reflexión ha venido motivada por un dato fundamental: la ausencia de cursos universitarios específicos en el campo de la didáctica de la Historia y la falta de experimentación con metodologías innovadoras para la enseñanza del conocimiento histórico. Por ejemplo, no existen programas de

doctorado dedicados a esta disciplina de enseñanza, a pesar de las declaraciones específicas de los Sectores Científicos Disciplinarios (SSD) que se refieren a ella como una obligación (Decreto Ministerial n° 639 de 02.05.2024, Anexo A). No existen verdaderos centros de investigación académica especializados en este campo. Es evidente que la falta de reflexión científica y de seguimiento de las numerosas iniciativas que han contribuido al desarrollo de la disciplina pedagógica ha hecho que la mayoría de las propuestas significativas realizadas por el escaso profesorado implicado sigan siendo en gran parte desconocidas. Esta situación sugiere que, por lo que respecta a Italia, no es posible hablar de experiencias homogéneas, sino más bien de intentos, algunos de ellos exitosos, de sistematizar una multiplicidad de experiencias. Una de ellas es la Sociedad Italiana de Didáctica de la Historia, fundada en abril de 2002. Finalmente se ha creado en Italia una sociedad científica dedicada a la enseñanza de la historia. Esta iniciativa, dirigida por historiadores y académicos de diversas disciplinas, ha reunido a personas de instituciones académicas y educativas con un interés común en la investigación sobre la enseñanza de la Historia, sus aplicaciones públicas y las actividades de formación relacionadas. Esta colaboración entre las comunidades académica y educativa es un paso importante para promover el diálogo interdisciplinar y el intercambio de conocimientos. El primer compromiso público tuvo lugar en otoño de 2023.

Al contrario de lo que ocurre en otros países, como Francia o los Países Bajos, donde las reflexiones teóricas sobre este tema han dado excelentes resultados desde la perspectiva de la práctica docente (Cajani, 2019), en Italia falta investigación científica sobre este tema. El punto crucial, sin embargo, es no entrar en un conflicto ideológico con el idealismo de Giovanni Gentile que subsiste en los métodos de enseñanza de la Historia en Italia. Esto se manifiesta a menudo en una crítica vehemente y controvertida del método de conferencia frontal que ha llegado a simbolizar esa época. Es importante reconocer, en cambio, que ha pasado un siglo desde aquella importante reforma escolar. El advenimiento de la tecnología, en particular de Internet, hace ahora imperativa una reflexión integral sobre la construcción de estrategias y metodologías de enseñanza, teniendo en cuenta la estrecha relación entre conocimientos y habilidades y el hecho de que uno no puede existir sin el otro. Por lo tanto, debe existir un equilibrio entre ambos. No es posible que el

«hacer» prevalezca sobre el «saber» porque el saber, para ser tal, requiere estudio, reflexión y tiempo, de los que no se dispone actualmente en el contexto del sistema escolar moderno. Además, estos enfoques deben estar dirigidos por el alumnado y no por el profesorado.

Es importante señalar que los métodos de enseñanza son intrínsecamente subjetivos y pueden influir significativamente no sólo en el éxito académico en el aula, sino también en la percepción de la propia disciplina. En la era actual, muchos individuos participan en el acto de enseñar Historia. Como resultado, los historiadores, que solían ser los custodios exclusivos de esta función, se ven obligados a navegar por un fenómeno que Del Bo (2024, p. 13) denomina «historia prêt à porter» o «historia pop», narrada por comunicadores que no son necesariamente historiadores formados, pero que, no obstante, se esfuerzan por construir una Historia accesible a un público diverso. En un contexto de recursos limitados y ante el reto de captar la atención de un alumnado con poca capacidad de atención, ¿cómo pueden los académicos y el profesorado desenvolverse con eficacia en el panorama educativo actual? Es imperativo que aprendan a utilizar las herramientas de la tecnología en su beneficio, aprovechando su formación y preparación académicas, al tiempo que reconocen la importancia perdurable de los libros y la lectura. Para ello, deben tener un enfoque multimodal, integrando otras formas de comunicación más acordes con las necesidades de su público más joven. Es evidente que se trata de un momento crucial, de un cambio de paradigma, como se ha subrayado muchas veces en esta publicación. Sin embargo, creo que no hay alternativa en este momento, sobre todo en respuesta a la pregunta «¿para qué sirve la Historia?», que a menudo se plantea a los educadores de Historia dentro y fuera del aula. No basta con decir que la Historia es siempre nueva y que proporciona las herramientas para comprender la realidad del presente e influir en la del futuro. Es imperativo asumir el compromiso de hablar un lenguaje común que logre atraer la participación de todos, profesorado y alumnado por igual. En una sociedad de la información como la nuestra, la comunicación ha asumido un papel fundamental, lo que exige la adquisición de competencias operativas que garanticen una comunicación eficaz, preservando al mismo tiempo los aspectos narrativos que han caracterizado históricamente la difusión de la Historia. Sin estos esfuerzos, los historiadores

corren el riesgo de volverse irrelevantes en la construcción y narración de los procesos históricos, que siempre han sido necesarios para comprender la realidad y defender un patrimonio histórico, artístico y medioambiental tan valioso como el italiano. La protección de este patrimonio depende en gran medida de la calidad del conocimiento histórico del conjunto de la sociedad.

Italia necesitaría una reforma global del sistema, en la línea de la reforma Gentile, que abarcara todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la universidad, y que tuviera en cuenta los retos de la sociedad contemporánea. A pesar de la limitada inversión en educación, la escuela debe seguir desempeñando un papel central en la salvaguardia de la democracia y el bien común.

## Referencias bibliográficas

- Albini G., Raviola A. (2022). *Nel tempo e nello spazio. Manuale di metodologia dello studio della storia*. Milano, Pearson.
- Bandini G., Bianchini P. (2007). *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*. Roma, Carocci.
- Bernardini C., De Mauro T. (2003). *Contare e raccontare*, Roma-Bari. Laterza, Roma-Bari, 9.
- Bettini M. (2023). *Chi ha paura dei greci e dei romani? Dialogo e cancel culture*. Torino, Einaudi.
- Bevilacqua P. (2000). *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma, Donzelli.
- Brusa L., Cajani L. (a cura di) (2008). *La storia è di tutti*. Roma, Carocci.
- Cajani L. (2019). *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*. Palermo, New Digital Frontiers.
- Capaldi D., Ilardi E., Ragone G. (2011), *I cantieri della memoria. Digital Heritage e istituzioni culturali*. Napoli, Liguori.
- Ceccoli P. (2023). *Il ruolo della storia nella scuola di oggi: esperienze e ri-*

- flessioni, *Novecento.org*. *Didattica della storia in rete*, [https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/7716-7716/#\\_ftn1](https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/7716-7716/#_ftn1) [consultato il 09.07.2024].
- Chabod F. (1969). *Lezioni di metodo storico*. Torino, Einaudi.
- Ciotti F., Roncaglia G. (2008). *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*. Roma-Bari, Laterza.
- Colla P. S. (2023). Tre questioni sull'insegnamento della storia in Europa e dell'Europa di fronte alle urgenze del presente. *Novecento.org Didattica della storia in rete*, feb. 22 <https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/tre-questioni-sullinsegnamento-della-storia-in-europa-e-delleuropa-di-fronte-alle-urgenze-del-presente-7701/>
- Criscione A. (2006). *Web e storia contemporanea*, a cura di P. Ferrari e L. Rossi. Carocci, Roma 2006
- Del Bo B. G.M. (2024). *Didattica della storia. Insegnare Storia in modo inclusivo e innovativo*. Milano, Pearson.
- Delalande N., Vincent J. (2011), Portrait de l'historien-ne en cyborg, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 58, 4bis, 5-29.
- Di Fiore L., & Meriggi M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari, Laterza.
- Ferrari P., Rossi L. (a cura di) (2006). *Web e storia contemporanea*. Roma, Carocci.
- Fiormonte D., Numerico T., & Tomasi F. (2015). *The Digital Humanist. A Critical Inquiry*. New-York, Punctum Books.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano, Raffaello Cortina.
- Genovesi P. (2012). *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*. Milano, FrancoAngeli.
- Lévesque S., Case R., & Denos M. (2013). *Enseigner la pensée historique*, co-published by The Critical Thinking Consortium and The Vancouver Foundation.
- Levy P. (1999). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano, Raffaello Cortina.
- NG E. (2022). *Cancel Culture. A Critical Analysis*. New York, Palgrave Mac-

millian

- Orlandi T. (2009). Quantità e qualità. I testi, le biblioteche e l'accesso alle informazioni, *Informatica umanistica*, 1, 51; <http://www.ledonline.it/informatica-umanistica/Allegati/IU-1-2009.pdf>
- Pancieria W., Zannini A. (2013). Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti. Milano, Le Monnier.
- Pasta S. (2023). L'onlife interroga la (didattica della) storia: post verità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni, *Novecento.org*, aprile 12 (2023) consultabile online [https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/lonlife-in-terroga-la-didattica-della-storia-postverita-consumi-culturali-distorsioni-e-banalizzazioni-7752/#\\_ftn2](https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/lonlife-in-terroga-la-didattica-della-storia-postverita-consumi-culturali-distorsioni-e-banalizzazioni-7752/#_ftn2)
- Pasta S. (2021), Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezza dall'educazione civica digitale, *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX (1), 2021, 51-63.
- Piacenza D. (2023). La correzione del mondo. Cancel culture, politicamente corretto e i nuovi fantasmi della società frammentata. Torino, Einaudi.
- P. Raviolo, S. Pasta (2022), Mediawar. Tecnologie e conflitto nella guerra Russia-Ucraina: rappresentazione mediale e discorsivizzazione nel web sociale, *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LX(2), 2022, 323-338.
- Rivoltella P. C. (2001), Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma, Carocci.
- Rivoltella P.C. (2005). Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca. La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.S. (2006). Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali. Vita e Pensiero, Milano.
- Rivoltella P. C. (2010). A scuola con i media digitali: problemi, didattiche, strumenti. Milano, Vita e Pensiero.
- Rivoltella P.C. (2020). Nuovi alfabeti. Brescia, Scholé, Brescia.
- Roncaglia G. (2018). L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale. Roma-Bari, Laterza.
- Salmon C. (2008), Storytelling: la fabbrica delle storie. Roma, Fazi Editore.
- Toschi L. (2011). La comunicazione generativa. Milano, Apogeo.

**Information address:** Elena Riva Università Cattolica del Sacro Cuore, dipartimento di Storia moderna e contemporanea. E-mail: elena.riva@unicatt.it.

