



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**  
**TESIS DOCTORAL**

L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione secondaria superiore in Italia

La enseñanza de las competencias históricas en la enseñanza secundaria superior en Italia

**D.<sup>a</sup> Katia Valentina Famà**  
**2022**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**TESIS DOCTORAL**

L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione secondaria superiore in Italia

La enseñanza de las competencias históricas en la enseñanza secundaria superior en Italia

Autor: D.<sup>a</sup> Katia Valentina Famà

Director/es: D. Pedro Miralles Martínez

D.<sup>a</sup> Raquel Sánchez Ibáñez





**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD  
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

*Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022*

D./Dña. Katia Valentina Famà

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione secondaria superiore in Italia

y dirigida por,

D./Dña. Pedro Miralles Martínez

D./Dña. Raquel Sánchez Ibáñez

D./Dña.

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

*Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:*

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 19 de diciembre de 2022

Fdo.: Katia Valentina Famà

*Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.*

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia



## **Ringraziamenti**

*Il compimento del presente lavoro non sarebbe stato possibile senza l'aiuto e il contributo di persone importanti, a cui desidero esprimere i miei più sentiti ringraziamenti. Il primo va al mio direttore di tesi, prof. Pedro Miralles-Martínez, che con la sua costante supervisione e la sua guida didattico-scientifica mi ha permesso di acquisire le competenze indispensabili per affrontare con successo il mio percorso dottorale. Un egualmente grande ringraziamento va poi alla dott.ssa Raquel Sánchez-Ibáñez, il cui supporto è andato al di là di ciò che può dirsi istituzionale. La sua disponibilità e la sua gentilezza hanno determinato un rapporto che può definirsi di sincera amicizia. Infine, desidero ringraziare le persone più importanti della mia vita, che costituiscono la mia famiglia, senza l'amore della quale qualsiasi mio raggiungimento non potrebbe realizzarsi, compresa questa tesi di dottorato.*



## Resumen

En los últimos años, la enseñanza de la historia ha experimentado un proceso de cambio en las perspectivas, los enfoques y las metodologías con el fin de superar una serie de problemas críticos presentes en los modos tradicionales. La "nueva historia" ha teorizado sobre la base de los resultados insatisfactorios que la enseñanza tradicional de la historia produce en los alumnos debido a su énfasis en la transmisibilidad del conocimiento y el enfoque casi exclusivo de los contenidos en la historia política y militar, con sus acontecimientos y personalidades. A nivel metodológico, la renovación de la didáctica de la historia requiere un encuentro con la nueva pedagogía constructivista, que pone un fuerte énfasis en la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos decir que este encuentro se puede observar muy bien en el marco teórico de la didáctica de la historia, denominado pensamiento histórico.

Este vínculo entre el pensamiento histórico y la metodología constructivista determina un plan verdaderamente revolucionario, en el que toda la didáctica de la historia se replantea a la luz tanto de las indicaciones más avanzadas de la pedagogía como de las nuevas líneas de investigación en el campo de la didáctica de la historia propiamente dicha.

Quizás, una antigua diatriba entre historiadores resume toda la cuestión que aún hoy parece no estar resuelta en Italia. ¿Es mejor tener a los alumnos con un cierto bagaje de hechos históricos en mente, aunque sea escaso y esencial, o tener a los alumnos con una pequeña capacidad de razonar y mirar el pasado como lo hacen los historiadores profesionales? Responder a esta pregunta requiere pragmatismo. Porque sería fácil responder que todo el mundo quiere estudiantes bien preparados que sean capaces de pensar históricamente después de adquirir la alfabetización histórica. Por lo tanto, probablemente sólo quienes viven y trabajan en contacto con los jóvenes a diario, pueden permitirnos entender cómo responder a esta pregunta de forma pragmática, es decir, qué es lo que realmente parece esencial que los jóvenes sepan sobre el pasado y cómo enseñarles esta esencialidad. El riesgo, de hecho, es perderlo todo, tener un minúsculo grupo de chicos y chicas que estudian historia, bien porque son buenos estudiantes, pero incluyendo a estos alumnos, en realidad no consiguen nada

significativo, nada que pueda dejar huella en sus mentes, en definitiva, perder la historia. El problema de la historia, por tanto, más que en la academia, es un problema de didáctica, un problema de escuela, en el que deben confluír la pedagogía y el contenido disciplinar.

En esta lógica, parece imprescindible pensar en un modelo de enseñanza en el que se entrecrucen los contenidos disciplinares y pedagógicos. A la luz de esta consideración, el reto de la didáctica de la historia se centra en una renovación que sólo puede basarse en lo que proponen la investigación educativa y el pensamiento histórico. Una didáctica de la historia que se inscribe en un modelo teórico complementado por una pedagogía y una tecnología innovadoras, cuyo objetivo último se refiere a la verdadera competencia histórica, que según el paradigma del pensamiento histórico sería el contenido de segundo orden.

Teniendo en cuenta este contexto, la finalidad de esta tesis doctoral es conocer y analizar cómo se enseña el pensamiento histórico en la secundaria superior en Italia. En particular, en su último curso, el 5.º año, en los liceos humanísticos. Para ello se han establecido dos objetivos específicos. El primero es analizar cómo se plantea el trabajo con contenidos de segundo orden relacionados con la materia de historia, esto es, las competencias históricas, en los libros de texto. En segundo lugar, se persigue con esta tesis analizar la metodología docente que emplea el profesorado para enseñar la historia en las aulas.

La estructura de esta tesis parte de un marco teórico en el que se analiza la enseñanza de la historia en Italia, los decretos educativos, la materia de historia y las nuevas corrientes del constructivismo y el pensamiento histórico. En segundo lugar, se ofrece un marco metodológico en el que se indican los objetivos de esta tesis doctoral, el enfoque de la investigación y se describen los participantes, instrumentos de recogida de la información y el procedimiento de la investigación. En tercer lugar, se ofrecen los resultados teniendo en cuenta los objetivos específicos de la tesis y, en cuarto lugar, dos capítulos en donde se incluyen las reflexiones en torno a la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación. Por último, se incluye un capítulo de conclusiones y cierra la tesis las referencias y los anexos.

Por tanto, el estudio realizado forma parte de una investigación educativa con una finalidad de diagnóstico que se caracteriza por estar orientada a la exploración sistemática del conocimiento, tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la realidad educativa. Por sus objetivos, este proyecto se enmarca en una metodología mixta que ha permitido la realización de propuestas de mejoras basadas en la recogida de información y de evidencias.

En el marco de esta investigación, por actores socioeducativos se contempla el profesorado de historia que imparte en el 5.º curso de educación secundaria superior en Italia. Se trata de una muestra no probabilística y, por tanto, de conveniencia. No obstante, la selección del profesorado que ha realizado los cuestionarios y las entrevistas escritas se ha realizado siguiendo los criterios de significación estadística para estudios no probabilísticos. La muestra consta de 106 profesores italianos de historia. El rango de edad de los participantes está entre 30-41 años y más de 60 años.

Los instrumentos de recogida de información son tres: instrumento de recogida de la información de los libros de texto, un cuestionario y entrevistas escritas a profesorado en activo. Todos ellos han sido diseñados para cumplir con el propósito de esta tesis doctoral y han sido validados por expertos externos. La guía de validación diseñada para los expertos ha sido un cuestionario semiestructurado que, por definición, es una herramienta estandarizada que traduce y resume los problemas de investigación y que debe satisfacer dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. Además, el cuestionario ha sido sometido a una validación mediante una prueba piloto que ha obtenido un valor en la prueba de Alfa de Cronbach de 0.937. En resumen, en esta tesis doctoral se ha procedido análisis de los libros de texto más utilizados para la enseñanza de la asignatura de Historia en la escuela secundaria de Italia y de la metodología didáctica para la enseñanza de la historia en la Secundaria Superior en Italia.

Los análisis realizados son de tipo estadístico descriptivo para cada una de las variables. Se calcularon las frecuencias a nivel individual para cada uno de los ítems del cuestionario y del instrumento de recogida de información de los libros de texto. También, en el caso del cuestionario al profesorado, se calculó la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de su resultado se determinó la realización de pruebas no paramétricas. En concreto, se realizó la prueba U de Mann Whitney para

comparar si existían diferencias a nivel significativo entre los sexos. La prueba H de Kruskal Wallis ha servido para la comparación de los grupos de edad y de experiencia.

Los datos cuantitativos medidos en diferentes escalas de medida (nominal, ordinal, de intervalos y de razón o de proporción) han sido obtenidos mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics (vers. 28.0), siguiendo las siguientes etapas una vez elaboradas las correspondientes matrices de datos: análisis exploratorio de la información para detectar los valores fuera de rango y analizar la distribución de los datos con el fin de determinar la realización de las técnicas estadísticas más adecuadas (técnicas no paramétricas). Análisis confirmatorio descriptivo. Desde un planteamiento univariado, bivariado y multivariado se han calculado los estadísticos descriptivos de las variables implicadas, así como pruebas de asociación y pruebas de correlación en función de la naturaleza de las variables intervinientes. Análisis confirmatorio inferencial. Se realizaron pruebas de comparación de dos medias o k medias para muestras independientes y dependientes, utilizando como variables de agrupamiento o factores el sexo, la edad y los años de experiencia. En todas las pruebas estadísticas que han implicado un contraste de hipótesis se asumió un nivel crítico ( $p=.05$ ), como es propio en las investigaciones en el ámbito educativo y de las ciencias sociales. Por último, para los análisis de tipo cualitativo se ha utilizado el programa Atlas.ti.

En cuanto a los resultados, la consideración más importante que puede hacerse tras el análisis de los resultados se refiere a dos aspectos cruciales. En primer lugar, una parte del profesorado participante está orientado a la enseñanza de la historia dentro del marco teórico del pensamiento histórico, si bien, la presencia de docentes con un enfoque más tradicional es todavía numerosa. En segundo lugar, el enfoque de enseñanza tiene una importante connotación de género; son las mujeres, de hecho, las que perciben la importancia de una práctica renovada dirigida a desarrollar un conocimiento significativo, a través del contenido de segundo orden del pensamiento histórico.

Tanto el primer punto como el segundo se confirman efectivamente en la evidencia de la literatura que ha investigado este tema de actualidad. Así, el uso de un modelo o enfoque podría estar relacionado con el uso de un método, estrategia o recurso específico en el aula. En la actualidad, existen diferentes estudios que establecen el uso

de recursos distintos al libro de texto (sobreutilizado en la enseñanza de la historia), que diversifican las estrategias utilizadas en función de la innovación didáctica, especialmente, en lo que respecta a la investigación y al uso de otros recursos como los videojuegos y el patrimonio histórico y cultural.

Sin embargo, lo que es importante, en el contexto italiano, no se refiere a una adhesión ideal a un modelo pedagógico en lugar de otro y a las posibles diferencias de género que los caracterizan. Lo que es más relevante son los efectos que la adhesión a uno u otro modelo determina en los resultados de los alumnos. La investigación lleva muchos años demostrando que la enseñanza centrada en el alumno aporta beneficios no sólo en el rendimiento en humanidades y ciencias, sino también en el bienestar y el desarrollo cívico de los niños. Por lo tanto, si la diferencia de género puede ser determinada por cuestiones ideales e históricas, podría ser aún más instructivo pensar que las mujeres y los profesores más jóvenes se adhieren a una didáctica de la historia constructivista y no tradicional, simplemente porque siguen lo que la academia indica y hacia lo cual - humildemente o pragmáticamente - no tienen las herramientas para cuestionar.

Siguiendo este razonamiento, en conclusión, sería interesante investigar si existen diferencias a este respecto en el contexto italiano, es decir, si hay diferencias de género en la adhesión y aplicación por parte de los profesores y profesoras de lo que indica la evidencia científica tanto para la enseñanza de la historia como para la enseñanza general. Por otro lado, los resultados de este estudio demuestran el interés de los profesores por un modelo de enseñanza de la historia que trabaje con el alumno, más allá de los conocimientos teóricos, utilizando una serie de habilidades y competencias orientadas a una educación más basada en las competencias. Los resultados reflejan que, desde la perspectiva de los profesores, se está dejando atrás una concepción tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos conceptuales a los alumnos, a través de estrategias expositivas como la lección magistral y el aprendizaje memorístico.

Aunque los profesores se plantean una enseñanza menos tradicional, siguen utilizando los recursos y estrategias de una enseñanza centrada en la transmisión y memorización de información, especialmente en el caso de los profesores varones. Estas disonancias también se han puesto de manifiesto en otros países, asociándolas al deseo de los

profesores de cambiar y mejorar su enseñanza, así como a la influencia de las políticas educativas que enfatizan la importancia de la enseñanza centrada en el alumno y el desarrollo de competencias.

Se concluye que, por ello, es imprescindible una nueva orientación metodológica en la enseñanza de la historia, promoviendo una mayor interacción y el desarrollo de habilidades que permitan al alumnado argumentar, discutir y construir los contenidos históricos abordados en clase, promoviendo el uso de metodologías más activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en retos y la gamificación y el uso de videojuegos y realidad virtual. Este tipo de estrategias y métodos están más relacionados con un enfoque crítico de la enseñanza de las ciencias sociales y fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Por último, este estudio se enfrentó a una serie de limitaciones. Por un lado, la necesaria realización de un análisis factorial confirmatorio para verificar la validez del constructo diseñado. Por otro lado, no realizar un estudio probabilístico limita la generalización de los resultados. Además, sería útil que el cuestionario se realizara para profesores de otras regiones italianas. También es necesario comparar las percepciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia con las del alumnado y con la observación directa de la práctica docente en el aula. Sería interesante examinar con más detalle los perfiles de respuesta para averiguar con qué modelo se identifican más los profesores y si hay algún modelo con el que se identifiquen más y si hay diferencias entre los profesores de los distintos niveles educativos.

En cualquier caso, los resultados de esta tesis doctoral, invitan a reflexionar sobre las necesidades de formación del profesorado y, en particular, sobre los programas de formación inicial del profesorado orientados a la práctica, enfoques más centrados en el alumno y en el aprendizaje del mismo y que promuevan estrategias de enseñanza y aprendizaje más activas e innovadoras. Los profesores deberían reflexionar sobre sus propios enfoques con vistas a adoptar estrategias de enseñanza menos tradicionales en el futuro. Pero el plan de estudios de la asignatura de Historia también influye en la metodología de los profesores. En este sentido, las indicaciones curriculares para los liceos están en gestación, pero es de suponer que no se apartarán de una estructura que reafirmará la primacía del orden cronológico y la exclusividad del pasado europeo de

acuerdo con las posiciones de los historiadores "tradicionalistas". Por ello, es necesario elaborar planes de estudio, programas de enseñanza y unidades de aprendizaje para estimular el fomento del pensamiento histórico en las aulas de secundaria.

Es importante que las escuelas acostumbren a los alumnos a la forma de pensar de los historiadores. Este es el reto a conseguir en los próximos años.

**Palabras clave:** educación, secundaria, historia, libros de texto, profesorado, pensamiento histórico.



## Abstract

In recent years, history teaching has undergone a process of change in perspectives, approaches and methodologies in order to overcome a number of critical problems present in traditional modes. The "new history" has theorised on the basis of the unsatisfactory results that traditional history teaching produces in students due to its emphasis on the transmissibility of knowledge and the almost exclusive focus of content on political and military history, with its events and personalities. At the methodological level, the renewal of history didactics requires an encounter with the new constructivist pedagogy, which places a strong emphasis on the centrality of the learner in the teaching-learning process. We can say that this encounter can be observed very well in the theoretical framework of the didactics of history, called historical thinking.

This link between historical thinking and constructivist methodology determines a truly revolutionary plan, in which the whole didactics of history is rethought in the light of both the most advanced indications of pedagogy and the new lines of research in the field of history didactics itself.

Perhaps, an old diatribe among historians sums up the whole question that still today seems to be unresolved in Italy: is it better to have pupils with a certain background of historical facts in mind, even if it is scarce and essential, or to have pupils with a small capacity to reason and look at the past as professional historians do? Answering this question requires pragmatism. For it would be easy to answer that everyone wants well-prepared students who are able to think historically after acquiring historical literacy. Therefore, probably only those who live and work in contact with young people on a daily basis can enable us to understand how to answer this question pragmatically, i.e. what really seems essential for young people to know about the past and how to teach them this essentiality. The risk, in fact, is to lose everything, to have a tiny group of boys and girls who study history, well because they are good students, but including these pupils, they do not really achieve anything meaningful, nothing that can leave a mark on their minds, in short, to lose history. The problem of

history, therefore, more than in the academy, is a problem of didactics, a problem of the school, in which pedagogy and disciplinary content must converge.

In this logic, it seems essential to think of a teaching model in which disciplinary and pedagogical contents are interwoven. In the light of this consideration, the challenge for the didactics of history is centred on a renewal that can only be based on what educational research and historical thought propose. A didactics of history that is part of a theoretical model complemented by innovative pedagogy and technology, whose ultimate goal concerns true historical competence, which according to the paradigm of historical thinking would be the second-order content.

Against this background, the aim of this doctoral thesis is to understand and analyse how historical thinking is taught in upper secondary schools in Italy. In particular, in its last year, the 5th year, in humanistic high schools. To this end, two specific objectives have been set. The first is to analyse how work with second-order content related to the subject of history, i.e. historical competences, is approached in textbooks. Secondly, the aim of this thesis is to analyse the teaching methodology used by teachers to teach history in the classroom.

The structure of this thesis starts from a theoretical framework in which the teaching of history in Italy, the educational decrees, the subject of history and the new currents of constructivist and historical thought are analysed. Secondly, a methodological framework is offered in which the objectives of this doctoral thesis, the research approach, the participants, the instruments used to collect the information and the research procedure are described. Thirdly, the results are offered taking into account the specific objectives of the thesis and, fourthly, two chapters where reflections on the discussion of the results obtained in this research are included. Finally, a chapter of conclusions is included and the thesis closes with the references and annexes.

Therefore, the study carried out is part of an educational research with a diagnostic purpose that is characterised by being oriented towards the systematic exploration of knowledge, both for the understanding of educational processes and for the improvement of the educational reality. Due to its objectives, this project is framed

within a mixed methodology that has enabled proposals for improvement to be made based on the collection of information and evidence.

Within the framework of this research, the socio-educational actors are the history teachers who teach in the 5th year of upper secondary education in Italy. It is a non-probabilistic sample and, therefore, a sample of convenience. However, the selection of the teachers who completed the questionnaires and the written interviews was made according to the criteria of statistical significance for non-probability studies. The sample consisted of 106 Italian history teachers. The age range of the participants is between 30-41 years and over 60 years.

The data collection instruments are three: a textbook data collection instrument, a questionnaire and written interviews with in-service teachers. All of them have been designed to fulfil the purpose of this doctoral thesis and have been validated by external experts. The validation guide designed for the experts has been a semi-structured questionnaire which, by definition, is a standardised tool that translates and summarises research problems and which must satisfy two essential requirements: validity and reliability. In addition, the questionnaire has been subjected to a validation by means of a pilot test that has obtained a Cronbach's Alpha test value of 0.937. In summary, in this doctoral thesis we have proceeded to analyse the most used textbooks for the teaching of History in Italian secondary schools and the didactic methodology for the teaching of History in Italian upper secondary schools.

The analyses carried out were descriptive statistics for each of the variables. Frequencies were calculated at the individual level for each of the items in the questionnaire and the textbook data collection instrument. Also, in the case of the teacher questionnaire, normality was calculated using the Kolmogorov-Smirnov test, and the results were used to determine non-parametric tests. Specifically, the Mann Whitney U test was used to compare whether there were significant differences between the sexes. The Kruskal Wallis H-test was used to compare age and experience groups.

The quantitative data measured on different measurement scales (nominal, ordinal, interval and ratio or proportion) were obtained using the IBM SPSS Statistics programme (v. 28.0), following the following stages once the corresponding data matrices had been prepared: exploratory analysis of the information to detect out-of-range values and to analyse the distribution of the data in order to determine the most appropriate statistical techniques (non-parametric techniques). Descriptive confirmatory analysis. From a univariate, bivariate and multivariate approach, the descriptive statistics of the variables involved were calculated, as well as association tests and correlation tests depending on the nature of the intervening variables. Confirmatory inferential analysis. Two-means or k-means comparison tests were performed for independent and dependent samples, using gender, age and years of experience as grouping variables or factors. In all statistical tests involving hypothesis testing, a critical level ( $p=.05$ ) was assumed, as is typical in educational and social science research. Finally, the Atlas.ti programme was used for the qualitative analyses.

As far as the results are concerned, the most important consideration that can be made after analysing the results refers to two crucial aspects. Firstly, part of the participating teachers are oriented towards teaching history within the theoretical framework of historical thinking, although the presence of teachers with a more traditional approach is still numerous. Secondly, the teaching approach has an important gender connotation; it is women, in fact, who perceive the importance of a renewed practice aimed at developing meaningful knowledge through the second-order content of historical thinking.

Both the first and second points are indeed confirmed by evidence from the literature that has investigated this topical issue. Thus, the use of a model or approach could be related to the use of a specific method, strategy or resource in the classroom. At present, there are different studies that establish the use of resources other than the textbook (overused in history teaching), which diversify the strategies used in terms of didactic innovation, especially with regard to research and the use of other resources such as video games and historical and cultural heritage.

However, what is important, in the Italian context, does not refer to an ideal adherence to one pedagogical model rather than another and the possible gender differences that

characterise them. What is more relevant are the effects that adherence to one or the other model determines on pupil outcomes. Research has shown for many years that learner-centred teaching brings benefits not only in humanities and science achievement, but also in children's well-being and civic development. Therefore, if gender difference can be determined by ideals and historical issues, it might be even more instructive to think that women and younger teachers adhere to a constructivist, non-traditional history didactic simply because they follow what the academy indicates and towards which - humbly or pragmatically - they do not have the tools to question.

Following this reasoning, in conclusion, it would be interesting to investigate whether there are differences in this respect in the Italian context, i.e. whether there are gender differences in male and female teachers' adherence to and implementation of what the scientific evidence indicates for both history teaching and general teaching. On the other hand, the results of this study demonstrate teachers' interest in a model of history teaching that works with the learner, beyond theoretical knowledge, using a range of skills and competences oriented towards a more competence-based education. The results show that, from the teachers' perspective, they are moving away from a traditional conception of teaching focused on the transmission of conceptual knowledge to students through expository strategies such as lectures and rote learning.

Although teachers are considering less traditional teaching, they continue to use the resources and strategies of teaching centred on the transmission and memorisation of information, especially in the case of male teachers. These dissonances have also been highlighted in other countries and are associated with teachers' desire to change and improve their teaching, as well as with the influence of education policies that emphasise the importance of learner-centred teaching and competence development.

It is concluded that, for this reason, a new methodological orientation in the teaching of history is essential, promoting greater interaction and the development of skills that allow students to argue, discuss and construct the historical content addressed in class, promoting the use of more active methodologies, such as problem-based learning,

service-learning, challenge-based learning, gamification and the use of videogames and virtual reality.

Finally, this study faced a number of limitations. On the one hand, it was necessary to carry out a confirmatory factor analysis to verify the validity of the construct designed. On the other hand, not carrying out a probability study limits the generalisability of the results. Moreover, it would be useful if the questionnaire could be carried out for teachers in other Italian regions. It is also necessary to compare teachers' perceptions of history teaching with those of students and with direct observation of teaching practice in the classroom. It would be interesting to examine the response profiles in more detail in order to find out which model teachers identify with most and whether there are any models with which they identify most and whether there are differences between teachers at different levels of education.

In any case, the results of this doctoral thesis invite reflection on teacher education needs and, in particular, on practice-oriented initial teacher education programmes, approaches that are more student-centred and learner-centred and that promote more active and innovative teaching and learning strategies. Teachers should reflect on their own approaches with a view to adopting less traditional teaching strategies in the future. But the curriculum of the history subject also influences teachers' methodology. In this respect, curricular indications for high schools are in gestation, but presumably they will not deviate from a structure that will reaffirm the primacy of chronological order and the exclusivity of the European past in accordance with the positions of "traditionalist" historians. It is therefore necessary to develop curricula, teaching programmes and learning units to stimulate the promotion of historical thinking in secondary school classrooms.

It is important that schools accustom pupils to the historians' way of thinking. This is the challenge to be achieved in the coming years.

**Keywords:** education, secondary education, history, textbooks, teachers, historical thinking.

# INDICE

<b>Introduzione</b>	27
<b>I. Quadro Teorico</b>	31
<b>Capitolo 1. Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione</b>	31
<b>Capitolo 2. Insegnamento per Competenze</b>	
2.1. <i>Le Competenze Chiave Europee</i>	38
2.2. <i>Le Competenze di Base per l'Assolvimento dell'Obbligo di Istruzione</i>	39
2.3. <i>Competenze dell'Istruzione Professionale</i>	41
<b>Capitolo 3. Indicazioni Nazionali e Curriculum</b>	39
3.1. <i>Curriculum e Indicazioni Nazionali per i "Licei"</i>	39
3.2. <i>Il Piano di Studio per Liceo Classico</i>	51
3.3. <i>Linee Generali e Competenze di Storia nella Scuola Secondaria di Secondo Grado in Italia</i>	53
<b>Capitolo 4. Pensare la Nuova Storia da Insegnare</b>	60
4.1. <i>Nuovi Obiettivi e Finalità di Insegnamento – Apprendimento della Storia</i>	65
4.2. <i>Finalità Cognitive di Insegnamento – Apprendimento della Storia</i>	69
4.3. <i>Oltre il Canone della Storia Generale Manualistica</i>	70
4.4. <i>Libri di Testo nella Scuola: Come Avviene la Scelta</i>	73
4.5. <i>I Libri di Testo Ruolo del Ministero</i>	74
4.6. <i>Le Innovazioni dei Manuali, Mole e Linguaggio</i>	78
4.7. <i>Risorse Didattiche dei Docenti per Insegnare le Competenze Storiche</i>	80
<b>Capitolo 5. Abilità di Studio o Metodo di Studio?</b>	83
5.1. <i>Apprendere dal Testo</i>	84
5.2. <i>L'Elaborazione Concettuale a Rete delle Informazioni del Testo</i>	87
5.3. <i>Caratteristiche del Testo Espositivo</i>	89
5.4. <i>Abilità di Studio e Stili Cognitivi</i>	91
5.5. <i>Insegnare ad Apprendere il Testo Storico</i>	93
<b>Capitolo 6. Prospettive sull'Insegnamento della Storia a Scuola</b>	96
6.1. <i>Historical Literacy</i>	103
6.2. <i>Historical Thinking</i>	107
6.3. <i>Thinking Historically</i>	116
6.4. <i>Implicazioni nell'Insegnamento di Historical Thinking</i>	118
<b>Capitolo 7. Didattica della Storia e Costruttivismo</b>	126
7.1. <i>La Rivoluzione Educativa del Costruttivismo</i>	127
7.2. <i>I grandi Padri del Costruttivismo: Connettendo Piaget, Vigostky, Bruner, Bandura</i>	134

7.3. <i>Costruttivismo e Pratica Didattica: Le Metodologie più Efficaci</i>	138
7.4. <i>Il Costruttivismo nella Didattica della Storia</i>	148
7.5. <i>Historical Thinking e Costruttivismo</i>	154
7.6. <i>Didattica Costruttivista nella Classe di Storia con l'Uso della Tecnologia</i>	161
<b>II. Quadro Metodologico</b>	165
<b>Capitolo 1. Metodologie della Ricerca Sociale</b>	165
1.1. <i>Metodologia Qualitativa</i>	165
1.2. <i>Metodologia Quantitativa</i>	167
1.3. <i>Metodologia Mista</i>	168
<b>Capitolo 2. Obiettivi e Approccio della Ricerca</b>	169
<b>Capitolo 3. Fonti di Ricerca</b>	170
3.1. <i>Libri di Testo di Storia</i>	170
3.2. <i>Personale Docente in Attività</i>	173
<b>Capitolo 4. Strumenti di Raccolta delle Informazioni</b>	173
4.1. <i>Strumento di Analisi dei Libri di Testo di Storia</i>	173
4.2. <i>Strumenti di Analisi sulla Percezione degli Insegnanti</i>	178
4.2.1. <i>Questionario sull'Insegnamento della Storia</i>	178
4.2.2. <i>Intervista Scritta con il Personale Docente</i>	181
<b>Capitolo 5. Procedura d'Indagine</b>	183
<b>III. Risultati della Ricerca</b>	
<b>Capitolo 1. Risultati Derivati dall'Obiettivo 1</b>	185
<b>Capitolo 2. Risultati Derivati dall'Obiettivo 2</b>	188
<b>IV. Discussione dei Risultati</b>	
<b>Capitolo 1. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 1</b>	231
<b>Capitolo 2. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 2</b>	234
<b>V. Conclusioni</b>	257
<b>VI. Riferimenti</b>	265
<b>Appendici</b>	279

## INDICE DI FIGURE

<b>Figura 1.</b> Presupposti epistemologici di questa storia generale	71
<b>Figura 2.</b> Approccio metodologico	169
<b>Figura 3.</b> Compiti più frequenti richiesti nei libri di testo	186
<b>Figura 4.</b> Livelli cognitivi presenti nelle attività dei libri di testo	188
<b>Figura 5.</b> Risultati per la categoria “Approcci didattici”	207
<b>Figura 6.</b> Risultati per la categoria “Competenze”	212
<b>Figura 7.</b> Risultati per la categoria “Metodologia didattica”	223
<b>Figura 8.</b> Risultati per la categoria "Difficoltà"	227
<b>Figura 9.</b> Risultati per la categoria “Formazione”	228



## INDICE DI TABELLE

<b>Tabella 1.</b> Orario annuale Liceo Classico	52
<b>Tabella 2.</b> Orario di insegnamento. Ginnasio Liceo Classico	53
<b>Tabella 3.</b> Modello di concettualizzazione di Historical Literacy	104
<b>Tabella 4.</b> Modello canadese di Historical Thinking	115
<b>Tabella 5.</b> Categorie di Thinking Historically	117
<b>Tabella 6.</b> Conoscenza sostantiva e conoscenza procedurale	117
<b>Tabella 7.</b> Strumento per l'analisi dei libri scolastici di Storia	174
<b>Tabella 8.</b> Descrizione dei tre livelli di difficoltà cognitiva	175
<b>Tabella 9.</b> Descrizione delle competenze del pensiero storico	176
<b>Tabella 10.</b> Associazione tra obiettivi specifici e blocchi e items del questionario	178
<b>Tabella 11.</b> Associazione tra obiettivi specifici e domande dell'intervista	182
<b>Tabella 12.</b> Classificazione dei compiti delle attività a livello cognitivo	185
<b>Tabella 13.</b> Percentuali degli items del obiettivo 2.1	189
<b>Tabella 14.</b> Descrittive Sesso Item 1.1	191
<b>Tabella 15.</b> Descrittive Esperienza Item 1.1	192
<b>Tabella 16.</b> Descrittive Età Item 1.2	193
<b>Tabella 17.</b> Descrittive Esperienza Item 1.2	193
<b>Tabella 18.</b> Descrittive Sesso Item 1.3	194
<b>Tabella 19.</b> Descrittive Esperienza Item 1.3	194
<b>Tabella 20.</b> Descrittive Sesso Item 1.4	195
<b>Tabella 21.</b> Descrittive Età Item 1.4	195
<b>Tabella 22.</b> Descrittive Esperienza Item 1.4	196
<b>Tabella 23.</b> Descrittive Sesso Item 1.5	196
<b>Tabella 24.</b> Descrittive Esperienza Item 1.5	197
<b>Tabella 25.</b> Descrittive Esperienza Item 1.6	198
<b>Tabella 26.</b> Descrittive Sesso Item 1.7	198
<b>Tabella 27.</b> Descrittive Età Item 1.7	199
<b>Tabella 28.</b> Descrittive Esperienza Item 1.7	199
<b>Tabella 29.</b> Descrittive Esperienza Item 1.8	200
<b>Tabella 30.</b> Descrittive Età Item 1.11	201
<b>Tabella 31.</b> Descrittive Sesso Item 1.13	202
<b>Tabella 32.</b> Descrittive Sesso Item 3.1	203
<b>Tabella 33.</b> Descrittive Sesso Item 3.2	203

<b>Tabella 34.</b> Descrittive Esperienza Item 3.1	203
<b>Tabella 35.</b> Descrittive Sesso Item 3.3	203
<b>Tabella 36.</b> Descrittive Esperienza Item 3.3	202
<b>Tabella 37.</b> Descrittive Sesso Item 12.4	206
<b>Tabella 38.</b> Differenze di genere dell'Item 5	210
<b>Tabella 39.</b> Differenze tra gruppi d'età dell'Item 5	211
<b>Tabella 40.</b> Differenze rispetto agli anni di esperienza dell'item 5	211
<b>Tabella 41.</b> Descrittive Esperienza Item 6.2	217
<b>Tabella 42.</b> Descrittive Età Item 6.9	218
<b>Tabella 43.</b> Descrittive Sesso Item 7.5	220
<b>Tabella 44.</b> Descrittive Esperienza Item 7.6	220
<b>Tabella 45.</b> Descrittive Esperienza Item 7.7	221

## Introduzione

L'insegnamento della storia a scuola vede ormai da parecchio tempo gli insegnanti impegnati in una missione ardua. L'imperante presentismo della civiltà occidentale, la perdita totale di una prospettiva filosofica metafisica – con il contrario abbracciare un pensiero debole che esalta un plebeo e mal interpretato epicurismo – genera una situazione in cui gli studenti e le studentesse denigrano una disciplina antica, che di conseguenza vive una crisi profonda. Da parecchi anni si è tentati pertanto di far risorgere la didattica della storia con nuovi paradigmi teorici – come quello dell'*Historical Thinking* – e con l'introduzione di nuovi approcci pedagogici come quello del costruttivismo. Gli sforzi sono stati vani e il risveglio di un'attrazione verso la Storia è stato invece determinato dall'azione della stessa Storia nel periodo che stiamo vivendo.

La Grande Recessione ha mostrato come anche in tempi di progressismo spinto e globalizzazione, gli esseri umani non possano non confrontarsi con decadimenti improvvisi della ricchezza prodotta e con ondate di bassi salari e bassa occupazione. La lezione della Grande Recessione del 2008, tuttavia, non è stata imparata e ci sono voluti due drammi storici ancora in corso per mostrare la potenza della Storia – ci riferiamo ovviamente alla pandemia Covid 19 e alla guerra in Ucraina.

Adesso la Storia è viva e presente e l'insegnante di Storia ha una grande occasione: essendo l'importanza dello studio della storia visibile, non attraverso chiacchiere ma attraverso fatti concreti che coinvolgono la vita di tutti, adesso è possibile realizzare e implementare quella rivoluzione didattica auspicata dall'accademia ormai da tanto tempo. Un insegnamento della storia che metta lo studente al centro dell'apprendimento attraverso metodologie innovative e tecnologia. E' possibile far imparare agli studenti come opera lo storico, quali siano i suoi strumenti di lavoro, insomma è possibile realizzare una vera didattica della Storia, dopo che la Storia stessa – nostro malgrado – ha mostrato a tutti la sua potenza.

L'insegnante di storia quindi può scrollarsi di dosso la bollatura degli studenti che lo vedevano come uno sfigato, perché ciò che andava blaterando portava essenzialmente sfiga. Ora è possibile dunque, far capire ai nostri giovani quanta saggezza si nasconda dietro lo studio degli eventi anche tragici del passato, quanto bene faccia all'anima del mondo ricordare le proprie radici e mantenere una identità culturale forte.

Alla luce di queste considerazioni, il presente lavoro ha una finalità ben definita e risulta istruttivo per più versi. Si vuole indagare la didattica della storia in Italia da più prospettive per vedere quali sono i punti di debolezza e i punti di forza della stessa. Il primo obiettivo è il libro di testo. Controversa questione è la loro utilizzazione e scelta negli ultimi anni. Alcuni vorrebbero abolirlo, per altri rappresenta quasi una Bibbia. Il nostro scopo è stato andare ad esaminare le caratteristiche di alcuni tra i più utilizzati libri di testo di storia in Italia, soprattutto per verificare quanto essi siano in grado di aiutare il docente a realizzare una didattica innovativa che abbia come finalità il raggiungimento di obiettivi di competenza storica sulla base del paradigma dell'*Historical Thinking*. Ci sono poi i docenti. Abbiamo realizzato una indagine empirica con metodologia mista: quantitativa e qualitativa. Entrambe ci sono servite per esaminare credenze, attitudini, uso di strategie didattiche, uso di risorse didattiche, strumenti di valutazione, barriere ecc. che fanno parte dell'esperienza didattica degli insegnanti di storia.

Un obiettivo importante è stato quello di associare didattica costruttivista e didattica di *Historical Thinking* per vedere in che modo esse vengano utilizzate dai docenti e dalle docenti. Abbiamo visto, infatti, dall'analisi della letteratura che questi due modelli – uno di pedagogia generale ed uno di didattica della storia – non possono non camminare insieme al fine di determinare degli outcomes negli studenti e nelle studentesse di reale e significativo apprendimento della storia. Con l'analisi qualitativa, inoltre, è stato possibile anche rilevare informazioni importanti sulla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti di storia. Si tratta di una questione molto importante, poiché dal prossimo anno scolastico la formazione in servizio – sulla base dei nuovi decreti governativi e ministeriali – diverrà in Italia obbligatoria e gratuita. E' anche questa un'occasione ghiotta per il rinnovamento della didattica della storia; pertanto, abbiamo ritenuto importante vedere quali sono le convinzioni in profondità dei docenti in tal senso.

Non sono mancate, inoltre, nelle nostre indagini empiriche anche delle analisi di relazione tra didattica e dati socio-demografici, in particolare il genere. E' interessante, infatti, vedere se esistono delle differenze legate al sesso in merito alle questioni più importanti per il rinnovamento dell'insegnamento storico.

La tesi è stata strutturata in due grandi macroaree: il quadro teorico e il quadro empirico: I primi tre capitoli sono stati dedicati all'analisi della letteratura e della normativa italiana che riguardano l'insegnamento della storia. Abbiamo offerto in prima istanza una panoramica di quelli che sono i riferimenti ministeriali più importanti che riguardano la storia e i libri di testo. Il terzo capitolo è stato quello più propriamente teoretico, in quanto si è andati a revisionare una buona parte della letteratura che si occupata in questi ultimi decenni di rinnovamento della didattica della storia. Siamo partiti in tal senso dal dibattito sulla crisi della storia per andare poi a vedere in profondità quanto il nuovo paradigma dell'*Historical Thinking* sia importante per una efficace ed effettiva preparazione storica degli studenti e delle studentesse. Abbiamo visto quanto importante sia passare da una *Literacy* storica basata essenzialmente sullo studio di fatti ed eventi con una finalità patriottistica ed identitaria, ad un *Thinking Historically* in cui l'obiettivo primo è il processo di apprendimento e non il contenuto in sé. Ciò per realizzare un apprendimento auto-regolato che divenga un bagaglio metodologico per un approccio allo studio della storia in prospettiva di *lifelong learning*.

Dal quarto capitolo siamo entrati nel nostro quadro empirico andando a vedere innanzi tutto le metodologie di ricerca che abbiamo deciso di applicare al nostro lavoro. I libri di testo sono stati analizzati con una metodologia quantitativa di tipo descrittivo, così come descrittivo è stato l'approccio utilizzato per analizzare i dati dei questionari somministrati ai docenti per ciò che concerne l'insegnamento della storia in prospettiva innovativa. Con i test statistici per le differenze di genere e di età abbiamo realizzato delle semplici analisi inferenziali. Per lo studio qualitativo ci siamo serviti di una metodologia basata su raccolta dati attraverso interviste; dati che poi sono stati codificati e interpretati con l'ausilio di un software e di un'analisi tematica.

Il quinto capitolo è quello dei risultati. Sono stati riportati in tabelle i dati analizzati relativi ad ogni singolo obiettivo specifico e poi adeguatamente commentati. Per l'analisi qualitativa è stata riportata la codifica dei dati attraverso nuvole di parole e poi è stata effettuata la definizione dei temi con la conseguente argomentazione fatta con l'ausilio di stralci di dati crudi.

Il sesto capitolo è stato dedicato alla discussione dei risultati. Sono stati messi in evidenza le risultanze della ricerca, ciò che di nuovo ha apportato all'argomento in questione e sono stati comparati i risultati del lavoro con quelli di altri studi in letteratura. La tesi è stata completata, infine, con una breve riflessione conclusiva e personale, con i riferimenti bibliografici e con un'appendice abbastanza corposa.

# I. Quadro Teorico

## Capitolo 1. Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione

L'attuale sistema educativo di istruzione e di formazione italiano è organizzato in base ai principi della sussidiarietà e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Lo Stato ha competenza legislativa esclusiva per le "norme generali sull'istruzione" e per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale. Lo Stato, inoltre, definisce i principi fondamentali che le Regioni devono rispettare nell'esercizio delle loro specifiche competenze. Le Regioni hanno potestà legislativa concorrente in materia di istruzione ed esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale. Le istituzioni scolastiche statali hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Il sistema educativo è organizzato come segue:

- Scuola dell'infanzia, non obbligatoria, per le bambine e i bambini da 3 a 6 anni.
- Primo ciclo di istruzione, obbligatorio, della durata complessiva di 8 anni, articolato in scuola primaria, di durata quinquennale, per le alunne e gli alunni da 6 a 11 anni; scuola secondaria di primo grado, di durata triennale, per le alunne e gli alunni da 11 a 14 anni.
- Secondo ciclo di istruzione articolato in due tipologie di percorsi: scuola secondaria di secondo grado, di durata quinquennale, per le studentesse e gli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione. Le scuole organizzano percorsi di liceo, di istituti tecnici e di istituti professionali per le studentesse e gli studenti da 14 a 19 anni; percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) di competenza regionale, rivolti sempre alle studentesse e agli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione.
- Istruzione superiore offerta dalle Università, dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici Superiori (ITS) con diverse tipologie di percorsi: percorsi di istruzione terziaria offerti dalle Università percorsi di istruzione terziaria offerti dalle istituzioni dell'AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) percorsi di formazione terziaria professionalizzante offerti dagli ITS.

L'istruzione obbligatoria ha la durata di 10 anni, da 6 a 16 anni di età, e comprende sulla base della Legge 296 del 2006 gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo, che possono essere frequentati nella scuola secondaria di secondo grado – statale – o nei percorsi di istruzione e formazione professionale regionale. Inoltre, per tutti i giovani si applica il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il 18.° anno di età in base a quanto previsto dalla legge n.53/2003.

La Legge 62 del 2000 prescrive che l'istruzione obbligatoria può essere realizzata nelle scuole statali e nelle scuole paritarie che costituiscono il sistema pubblico di istruzione, ma può essere assolta anche nelle scuole non paritarie, come previsto dalla legge 27 del 2006, o attraverso l'istruzione familiare. In questi ultimi due casi, però, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione deve sottostare ad una serie di condizioni, quali l'effettuazione di esami di idoneità. I genitori delle alunne e degli alunni, o chi esercita la responsabilità genitoriale, sono responsabili dell'adempimento dell'obbligo di istruzione dei minori, mentre alla vigilanza sull'adempimento dell'obbligo provvedono i Comuni di residenza e i dirigenti scolastici delle scuole in cui sono iscritti le alunne e gli alunni.

Il Decreto ministeriale 139 del 2007 stabilisce che a conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, solitamente previsto al termine del secondo anno di scuola secondaria di secondo grado, in caso lo studente non prosegua gli studi viene rilasciata una certificazione delle competenze acquisite (Decreto ministeriale 139 del 2007). Dopo il superamento dell'esame di Stato conclusivo dell'istruzione secondaria di secondo grado, lo studente può accedere ai corsi di istruzione terziaria (università, Afam e ITS). Alcuni corsi universitari sono a numero chiuso e gli studenti devono superare un test di accesso. L'attività di vigilanza sugli enti pubblici di ricerca che operano nel settore Istruzione è affidata al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per espressa previsione di legge e con apposito atto governativo. La relativa competenza è affidata dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 11 febbraio 2014, n. 98, alla Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione. Tale funzione si concretizza principalmente nell'approvazione di alcuni atti espressamente individuati dal legislatore.

Possono, a tal proposito, distinguersi, tre tipi di controllo:

- Un «controllo ex ante», esercitabile, ad esempio, attraverso la previsione degli obiettivi da perseguire, anche mediante l'utilizzo di indicatori qualitativi e quantitativi, la preventiva approvazione dei documenti di programmazione e degli atti fondamentali della gestione;
- Un «controllo contestuale», esercitabile, ad esempio, attraverso la richiesta di relazioni periodiche sull'andamento della gestione, la verifica dello stato di attuazione degli obiettivi, con individuazioni delle azioni correttive in caso di scostamento o squilibrio finanziario, la previsione della possibilità di fornire indirizzi vincolanti sulle modalità di gestione economica e finanziaria dell'ente, la previsione di controlli ispettivi;
- Un «controllo ex post», esercitabile, ad esempio, in fase di approvazione del bilancio di previsione, delle eventuali variazioni allo stesso e del rendiconto generale, dando atto dei risultati raggiunti dall'ente e del conseguimento degli obiettivi prefissati e fornendo indicazioni di indirizzo sugli obiettivi per la programmazione successiva (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

La principale attribuzione dell'Invalsi istituto per la valutazione del sistema educativo consiste nella predisposizione di prove di valutazione degli apprendimenti per le scuole di ogni ordine e grado, nella partecipazione alle indagini internazionali, oltre alla prosecuzione delle indagini nazionali periodiche sugli standard nazionali. Inoltre l'Istituto coordina il Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione.

Mentre L'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (Indire) sviluppa nuovi modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'Istituto vanta una consolidata esperienza nella formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici ed è stato protagonista di alcune delle più importanti esperienze di e-learning a livello europeo. È parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione. In questo ambito, l'Istituto sviluppa azioni di sostegno ai

processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico.

Il Sistema nazionale di valutazione (SNV) costituisce una risorsa strategica per orientare le politiche scolastiche e formative alla crescita culturale, economica e sociale del Paese e per favorire la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione.

Il Sistema nazionale di valutazione è costituito da:

- Invalsi: Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione.
- Indire: Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa;
- Contingente ispettivo.  
Concorrono all'attività di valutazione.
- La conferenza per il coordinamento funzionale del SNV.
- I nuclei di valutazione esterna.

Nel caso specifico dell'istruzione secondaria è organizzata in due livelli:

- Un livello inferiore obbligatorio, denominato 'scuola secondaria di primo grado.
- Un successivo livello denominato 'secondo ciclo' di istruzione che offre due distinti percorsi:
  - La scuola secondaria di secondo grado (generale e professionale) di competenza statale
  - I percorsi di istruzione e formazione professionale (IFP) di competenza regionale.

La scuola secondaria di primo grado ha la durata complessiva di tre anni ed è frequentata da alunni di età compresa fra 11 e 14 anni. Pur mantenendo la propria specificità, insieme alla scuola primaria, anch'essa obbligatoria, forma il primo ciclo di istruzione, della durata complessiva di otto anni. La scuola secondaria di primo grado è finalizzata ad accrescere le capacità autonome di studio degli alunni e a rafforzare le loro attitudini all'interazione sociale, organizzare e accrescere le conoscenze e le abilità

e fornire agli studenti strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione.

Il secondo ciclo di istruzione è costituito dal livello secondario superiore di istruzione gestito dallo Stato e dal sistema di istruzione e formazione professionale regionale (IFP). I primi due anni del secondo ciclo sono obbligatori. Insieme agli otto anni obbligatori del primo ciclo, completano i dieci anni di obbligo di istruzione (da 6 a 16 anni di età) e possono essere assolti in tutti i percorsi del secondo ciclo, sia di competenza statale che regionale. L'istruzione secondaria di secondo grado di competenza statale offre istruzione di tipo generale, tecnica e professionale. La durata complessiva è di 5 anni (da 14 a 19 anni di età) in tutti i percorsi.

I licei hanno lo scopo di preparare agli studi universitari e al mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di adeguate competenze, abilità e conoscenze e fornendo allo studente strumenti culturali e metodologici per sviluppare un atteggiamento critico e progettuale. Gli istituti tecnici hanno l'obiettivo generale di fornire allo studente una solida base culturale scientifica e tecnologica nei settori economico e tecnologico, ai fini dell'esercizio delle professioni tecniche. Gli istituti professionali hanno l'obiettivo generale di fornire allo studente una solida base culturale generale tecnica e professionale nei settori dei servizi e dell'industria e artigianato, ai fini di un rapido inserimento nel mondo del lavoro. Sia il percorso tecnico che quello professionale permettono l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore.

L'istruzione e formazione professionale di competenza regionale (IFP) si svolge attraverso percorsi triennali e quadriennali con l'obiettivo di far conseguire una qualifica o un diploma professionale ai giovani che abbiano concluso il primo ciclo di istruzione e vogliano assolvere l'obbligo di istruzione nell'ambito della formazione professionale o comunque acquisire una qualifica triennale entro i 18 anni di età (diritto/dovere).

Possono essere realizzati dalle agenzie formative del territorio e anche dagli istituti professionali dell'istruzione, in partenariato con le agenzie formative, seguendo in questo caso le linee guida regionali. Prevedono certificazioni intermedie con il riconoscimento crediti per il passaggio ad altro percorso o altro canale (scuola o apprendistato) Sono caratterizzati da una più breve durata dei percorsi rispetto alla

scuola (3 o 4 anni), da metodologie didattiche basate sull'imparare facendo anche tramite laboratori e stage, finalizzati a un precoce inserimento nel mercato del lavoro. Le figure professionali si riferiscono al Repertorio nazionale dell'offerta di IFP, definito in base ad un accordo tra lo Stato e le Regioni del 27 luglio 2011. Istruzione post-secondaria non terziaria.

Il livello post-secondario offre due tipologie di percorsi nell'ambito del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e nell'ambito della formazione professionale di competenza regionale. Il sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) ha l'obiettivo di formare figure professionali a livello post-secondario per rispondere alla domanda proveniente dal mondo del lavoro pubblico e privato, con particolare riguardo al sistema dei servizi, degli enti locali e dei settori produttivi interessati da innovazioni tecnologiche e dall'internazionalizzazione dei mercati secondo le priorità indicate dalla programmazione economica regionale.

Le Regioni organizzano corsi brevi (400-800 ore) di formazione professionale post diploma/post qualifica, anche chiamati 'di secondo livello'. Sono per lo più finanziati dal Fondo Sociale Europeo e sono finalizzati all'acquisizione di competenze professionali che implicano un elevato contenuto teorico, tecnico, tecnologico e gestionale, anche attraverso esercitazioni pratiche e stage in azienda per rispondere ai bisogni di professionalità del territorio e offrire una serie di opportunità diversificate, anche in rapporto con il sistema delle imprese.

La scuola secondaria di secondo grado è composta da due tipi di percorsi:

- Scuola secondaria di secondo grado di competenza statale, della durata di 5 anni, rivolta agli alunni dai 14 ai 19 anni. Appartengono a questo percorso i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali.
- Percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IFP) di competenza regionale, rivolti a giovani che hanno concluso il primo ciclo di istruzione.

I licei sono finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore e costituiscono parte del sistema dell'istruzione secondaria superiore quale articolazione del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione di cui all'articolo

1 del D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni. I licei adottano il profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione. I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. I percorsi liceali hanno durata quinquennale. Si sviluppano in due periodi biennali e in un quinto anno che completa il percorso disciplinare. I percorsi realizzano il profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione per il sistema dei licei:

- Liceo artistico
- Liceo classico
- Liceo linguistico
- Liceo musicale e coreutico
- Liceo scientifico opzione scienze applicate
- Liceo delle scienze umane opzione economica- sociale

Gli istituti tecnici propongono un numero limitato di ampi indirizzi, collegati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del paese.

Gli Istituti professionali dall'anno scolastico 2018/19 offrono undici indirizzi di studio, un nuovo modello organizzativo e didattico, potenziamento delle attività di laboratorio. Essi formano gli studenti ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del paese. Contestualmente all'attivazione dei nuovi istituti professionali, per le classi seconda, terza, quarta e quinta sono attivi i pregressi ordinamenti fino all'esaurimento del percorso quinquennale nel 2022.

In Italia è anche presente *l'Istruzione non statale* in quanto L'articolo 33 della Costituzione italiana stabilisce due principi fondamentali: l'obbligo, per lo Stato, di offrire un sistema scolastico statale a tutti i giovani e il diritto, per le persone fisiche e giuridiche, di creare scuole e istituti di educazione senza oneri per lo Stato. Le scuole

paritarie sono abilitate a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore legale di quelli delle corrispondenti scuole statali; hanno piena libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico e usufruiscono di un più favorevole trattamento fiscale se non hanno fini di lucro.

## **Capitolo 2. Insegnamento per Competenze**

Dalle Competenze chiave europee, base dell'apprendimento continuo, alle Competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Conosciamole meglio.

### ***2.1. Le Competenze Chiave Europee***

Già la Risoluzione del Parlamento di Lisbona del 2000 stabiliva che ai Paesi membri dell'Unione Europea veniva richiesto di impostare le proprie politiche formative affinché i propri cittadini acquisissero non solo conoscenze ed abilità, ma anche competenze, sia all'interno dei percorsi scolastici che lungo tutto l'arco della loro vita.

La Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18.12.2006, indica, infatti, otto competenze chiave indispensabili ad ogni cittadino per la realizzazione e lo sviluppo personale e sociale, la cittadinanza attiva, l'inclusione e sociale e l'occupazione. Le competenze chiave, da acquisire nei diversi percorsi di istruzione, sono la base per quello che è stato definito l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*).

Le otto competenze chiave indicate dalla Raccomandazione europea del dicembre 2006, che esprimono il senso ed il fine dell'istruzione, sono le seguenti:

- Comunicazione nella madrelingua.
- Comunicazione nelle lingue straniere.
- Competenze in matematica e competenze di base in scienze e tecnologia.
- Competenza digitale.
- Imparare a imparare.

- Competenze sociali e civiche.
- Spirito di iniziativa ed imprenditorialità.
- Consapevolezza ed espressione culturale.

## ***2.2. Le Competenze di Base per l'Assolvimento dell'Obbligo di Istruzione***

A neppure un anno di distanza dalla Raccomandazione europea in Italia viene emanato il D.M. 139 dell'agosto 2007 ovvero il Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione che, all'art. 1, declina i saperi e le competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione relativamente a quattro assi culturali:

- Asse dei linguaggi.
- Asse matematico.
- Asse scientifico–tecnologico.
- Asse storico-sociale.

Le competenze che gli studenti devono raggiungere con l'assolvimento dell'obbligo scolastico sono le seguenti:

- *Imparare ad imparare*: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- *Progettare*: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- *Comunicare*: ovvero comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico,

simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).

- *Collaborare e partecipare*: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- *Agire in modo autonomo e responsabile*: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- *Risolvere problemi*: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- *Individuare collegamenti e relazioni*: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- *Acquisire ed interpretare l'informazione*: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Queste competenze sono la base per la successiva costruzione di percorsi formativi che consentano l'acquisizione da parte degli studenti delle competenze chiave europee necessarie per l'ingresso dei giovani nella società e nel mondo del lavoro, insomma per prepararli alla vita adulta. Va anche ricordato che l'obbligo di istruzione si assolve con dieci anni di frequenza scolastica, di norma con il secondo anno di scuola superiore. Successivamente, i *Regolamenti sul riordino dei diversi Istituti Secondari di Secondo Grado* contenuti nei D.D.P.P.R.R. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010 e le successive *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionale e le Indicazioni nazionali per i Licei*.

Le finalità principali dei nuovi curricula riguardano il successo formativo degli studenti, attraverso l'acquisizione di adeguate:

- Competenze culturali (per lo sviluppo dei saperi fondamentali).
- Competenze professionali (per l'occupabilità).
- Competenze sociali (per la cittadinanza).
- Competenze proprie dell'Istruzione Tecnica.
- Interpretare il rapporto tra scienza e tecnologia, superando la tradizionale sequenza propedeutico-applicativa.
- Individuare il carattere dinamico inerente lo sviluppo socio economico, scientifico, tecnologico e organizzativo, in relazione al progredire delle tecniche d'indagine e all'evoluzione dei sistemi tecnologici.
- Conoscere gli elementi fondanti delle tecnologie nel settore di riferimento (materiali, tecnologie, sistemi, processi, principi organizzativi).
- Cogliere le implicazioni sociali, produttive, economiche ed ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni.
- Costruire modelli per la simulazione e la gestione di processi economici e tecnologici.
- Applicare metodologie di progettazione, gestione, controllo e documentazione di processi economici, amministrativi, tecnologici ed organizzativi.
- Assumere comportamenti affidabili, responsabili e proattivi (ambiente, sicurezza, sviluppo socio-economico).
- Orientare il proprio autosviluppo professionale.

### ***2.3. Competenze dell'Istruzione Professionale***

Le competenze dell'istruzione professionale sono:

- Operare in contesti tecnico-professionali, caratterizzati da saperi e da specifiche competenze applicative.
- Interiorizzare procedure produttive, tecniche e gestionali al fine di organizzare le proprie attività operative.
- Impostare e fornire servizi su misura del cliente/utente.
- Assumere comportamenti responsabili e proattivi, nei confronti dell'ambiente e della sicurezza.
- Orientare il proprio autosviluppo professionale.

### Capitolo 3. Indicazioni Nazionali e Curriculum

Il Miur, con nota n. 16616 del 25/09/2018, ha sintetizzato gli impegni e le opportunità di formazione che gli staff regionali possono curare a sostegno della diffusione delle Indicazioni Nazionali 2012, anche in relazione alle novità introdotte dal D.lgs n. 62/2017, dal D.M. n. 741/2017 e dal D.M. n. 742/2017, in materia di valutazione, di esami di Stato conclusivi del primo ciclo di istruzione e di certificazione delle competenze come sfondo culturale azioni da promuovere.

Lo sfondo culturale delle azioni formative da promuovere si ritrova nel Documento “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari”, trasmesso con la nota Miur n. 3645 dell’ 1 marzo 2018, già ricca di proposte di lavoro. Le azioni di formazione si propongono di promuovere la riflessione, la generazione e il miglioramento di pratiche didattiche improntate allo sviluppo delle competenze di base e di cittadinanza.

Queste le azioni da promuovere:

- Formazione e ricerca
- Documentazione
- Valutazione
- Formazione Tutor
- Iniziative seminariali regionali

L’istruzione secondaria di secondo grado generale dura 5 anni ed è offerta da sei tipi di liceo: liceo artistico, liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico, liceo musicale e coreutico e liceo delle scienze umane. Dopo un biennio comune, il liceo artistico offre i seguenti indirizzi: arti figurative, architettura e ambiente, design, audiovisivo e multimediale, grafica, scenografia.

Il liceo scientifico offre, oltre al percorso ordinario, anche un'opzione in scienze applicate, mentre il liceo delle scienze umane offre anche un'opzione economico-sociale. I cinque anni di studio nei licei sono organizzati, solo per fini didattici, in due bienni e in un ultimo anno. I primo biennio ha lo scopo di approfondire e sviluppare conoscenze, abilità e competenze acquisite dallo studente nel primo ciclo di istruzione, che poi vengono ulteriormente sviluppate nel secondo biennio. Nell'ultimo anno gli

studenti dovrebbero aver pienamente raggiunto gli obiettivi specifici di apprendimento previsti dal curriculum per ogni indirizzo di studio e aver completato il proprio Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup).

I primi due anni del secondo ciclo di istruzione e formazione sono obbligatori. Di conseguenza, al fine di assicurare una formazione equivalente a tutti i percorsi di istruzione, sono stati definiti i saperi e le competenze che tutti gli studenti devono aver acquisito al termine dell'istruzione obbligatoria al di là dei programmi specifici per i diversi percorsi di istruzione secondaria superiore.

Tali saperi e competenze sono organizzati in riferimento a quattro assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico sociale. Saperi e competenze costituiscono, a loro volta, il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione di competenze chiave idonee a preparare i giovani alla vita adulta e ad apprendere in tutto l'arco della vita. Le competenze chiave sono: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione.

### ***3.1. Curriculum e Indicazioni Nazionali per i "Licei"***

L'art. 2 comma 2 del Regolamento dell'Istruzione liceale, emanato a seguito della legge del 6 agosto 2008 n.133 così recita:

I percorsi liceali [...] forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro (MIUR, 2010, p. 4).

I curricula dei licei sono definiti nelle 'Indicazioni nazionali per i licei' del 2010. Le Indicazioni nazionali stabiliscono gli obiettivi specifici di apprendimento per ciascun

tipo di liceo. Gli obiettivi specifici di apprendimento descrivono, per ogni materia, le conoscenze e le abilità che lo studente dovrebbe acquisire e che costituiscono le condizioni indispensabili per lo sviluppo delle competenze. Le Indicazioni nazionali includono anche il Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup) dello studente, che rappresenta ciò che uno studente deve conoscere e saper fare al termine di un percorso liceale.

L'insegnamento 'Cittadinanza e Costituzione' è incluso nel curriculum e nel piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) di ciascuna scuola. Non si tratta di una materia a sé stante e i suoi contenuti sono sviluppati attraverso percorsi didattici progettati dalla singola scuola nell'ambito dell'area storico-geografica e storico-sociale. In tutti i licei, nel quinto anno è obbligatorio il CLIL (Content and Language Integrated Learning), l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera. Nel liceo linguistico, il CLIL è obbligatorio a partire dalla terza classe e in una seconda lingua straniera a partire dalla quarta classe.

In tutti i licei, ad eccezione del liceo scientifico con opzione in scienze applicate (vedi sotto), l'insegnamento della matematica nel primo e secondo anno include anche l'informatica. In tutti i licei, la materia 'scienze umane' include biologia, chimica, e scienze della terra. L'insegnamento della religione cattolica è facoltativo per gli studenti. Gli obiettivi di apprendimento sono definiti d'intesa con la Conferenza Episcopale Italiana (CEI).

Le scuole, nell'ambito del POF, possono offrire insegnamenti aggiuntivi che devono essere coerenti con il Pecup previsto per ogni liceo. Tali insegnamenti sono facoltativi per gli studenti che, una volta scelto il corso, hanno l'obbligo di frequenza. Le materie facoltative concorrono alla valutazione complessiva. Gli insegnamenti facoltativi non possono eccedere il 20% dell'orario complessivo previsto per il primo biennio, il 30% dell'orario del secondo biennio e il 20% dell'orario del quinto anno.

Gli insegnamenti facoltativi sono inclusi nel curriculum dello studente in formato digitale. Nel curriculum dello studente sono raccolti tutti i dati sul percorso di studi seguito, le competenze acquisite, l'esperienza di alternanza scuola-lavoro e tutte le attività extra-curricolari svolte (culturali, artistiche, sportive, di volontariato).

In tutti i tipi di liceo, gli studenti del triennio possono impegnare un minimo di 200 ore in attività di alternanza scuola-lavoro, chiamata, a partire dall'a.s. 2018/2019, "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento". Tali attività hanno lo scopo di approfondire le conoscenze e competenze degli studenti al fine di aumentare le loro opportunità di inserirsi nel mondo del lavoro e facilitare la scelta per il proseguimento negli studi.

I soggetti coinvolti in queste attività possono essere imprese, soggetti pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, ordini professionali e istituti pubblici e privati che operano nel settore del patrimonio e delle attività culturali, della musica ed enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI. Gli studenti possono impegnarsi in questi percorsi durante le vacanze o durante l'anno scolastico, nella forma dell'impresa simulata, anche all'estero. A livello secondario superiore, le scuole organizzano corsi sulla protezione della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro per gli studenti che seguono percorsi in alternanza.

Presso le Camere di commercio è istituito un registro delle imprese pubbliche e dei soggetti pubblici e privati che offrono percorsi in alternanza e, per ognuno di essi, il numero di posti disponibili e i periodi in cui è possibile svolgere le attività. Questa area del registro è aperta e la sua consultazione è libera. Le imprese interessate a offrire posti per l'alternanza si devono registrare a un'area specifica del registro delle imprese. Il dirigente scolastico sceglie le imprese dal registro.

Alla fine di ogni anno scolastico, il dirigente scolastico valuta le imprese o gli altri soggetti che hanno sottoscritto accordi con la scuola per questo tipo di percorsi. Gli studenti, le scuole e tutti i soggetti coinvolti in queste attività devono agire in coerenza con la Carta dei diritti e doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro (ad esempio, il diritto di valutare l'efficienza e la coerenza dell'esperienza svolta con il proprio percorso di studi). Il Ministero pubblicherà nuove linee guida per i tirocini. In base al Decreto n. 62/2017, la partecipazione a questi percorsi è uno dei requisiti obbligatori per l'ammissione all'esame finale. Questa disposizione si applicherà a partire dall'anno scolastico 2019/2020.

I piani di studio per ogni liceo indicano il monte orario annuale obbligatorio per ogni materia. L'orario settimanale è calcolato su una media di 33 settimane l'anno. Un'ora di lezione è considerata di 60 minuti; tuttavia, le scuole possono decidere di organizzare lezioni di durata inferiore, purché venga rispettato il monte orario annuale obbligatorio stabilito per ogni materia. Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei:

I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze sia adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, sia coerenti con le capacità e le scelte personali (Art. 2 comma 2 del regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, 2010, p. 4)

Per raggiungere questi risultati occorre il concorso e la piena valorizzazione di tutti gli aspetti del lavoro scolastico:

- Lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica.
- La pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari.
- L'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte.
- L'uso costante del laboratorio per l'insegnamento delle discipline scientifiche.
- La pratica dell'argomentazione e del confronto.
- La cura di una modalità espositiva scritta ed orale corretta, pertinente, efficace e personale.
- L'uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca.

Si tratta di un elenco orientativo, volto a fissare alcuni punti fondamentali e imprescindibili che solo la pratica didattica è in grado di integrare e sviluppare. La progettazione delle istituzioni scolastiche, attraverso il confronto tra le componenti della comunità educante, il territorio, le reti formali e informali, che trova il suo naturale sbocco nel Piano dell'offerta formativa; la libertà dell'insegnante e la sua capacità di adottare metodologie adeguate alle classi e ai singoli studenti sono decisive ai fini del successo formativo. Il sistema dei licei consente allo studente di raggiungere risultati di

apprendimento in parte comuni, in parte specifici dei distinti percorsi. La cultura liceale consente di approfondire e sviluppare conoscenze e abilità, maturare competenze e acquisire strumenti nelle aree 2 metodologica; logico argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica. Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali A conclusione dei percorsi di ogni liceo gli studenti dovranno:

#### *Area metodologica*

- Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita.
- Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti.
- Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline.

#### *Area logico-argomentativa*

- Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui.
- Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni.
- Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione.

#### *Area linguistica e comunicativa*

- Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: o dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi; o saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di

ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale; o curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti.

- Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.
- Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche.
- Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare.

#### *Area Storico-umanistica*

- Conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini.
- Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri.
- Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo...) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea.
- Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture.
- Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione.
- Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee.
- Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive.

- Conoscere gli elementi essenziali e distintivi della cultura e della civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue.

*Area scientifica, matematica e tecnologica*

- Comprendere il linguaggio formale specifico della matematica, saper utilizzare le procedure tipiche del pensiero matematico, conoscere i contenuti fondamentali delle teorie che sono alla base della descrizione matematica della realtà.
- Possedere i contenuti fondamentali delle scienze fisiche e delle scienze naturali (chimica, biologia, scienze della terra, astronomia), padroneggiandone le procedure e i metodi di indagine propri, anche per potersi orientare nel campo delle scienze applicate.
- Essere in grado di utilizzare criticamente strumenti informatici e telematici nelle attività di studio e di approfondimento; comprendere la valenza metodologica dell'informatica nella formalizzazione e modellizzazione dei processi complessi e nell'individuazione di procedimenti risolutivi. Metodi di insegnamento e materiali didattici

La libertà d'insegnamento è un principio stabilito dalla Costituzione italiana (art. 33), e da esso discende la libertà di scelta metodologica dei docenti. La scelta e l'utilizzazione dei metodi e materiali didattici deve essere coerente con il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) della scuola che, a sua volta, deve essere progettato in coerenza con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studio determinati a livello nazionale.

In generale la progettazione didattica prevede un lavoro a livello di dipartimenti, per definire gli obiettivi disciplinari relativi alle varie annualità in ciascuna disciplina, o area disciplinare, e a livello di Consiglio di classe per definire gli obiettivi trasversali. Per quanto riguarda la didattica, nell'ultimo decennio sono state sviluppate alcune attenzioni: alla prevenzione e contrasto della dispersione, al metodo di studio, al potenziamento e al recupero, così come è aumentato l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le scuole sono generalmente dotate della palestra, della biblioteca, dei laboratori scientifici e informatici, nonché di altri

laboratori a seconda della specificità situazioni dei percorsi di studio delle singole scuole.

Le scuole possono adottare i libri di testo. L'adozione non è obbligatoria per gli insegnanti e per le scuole. La procedura per l'adozione prevede che gli insegnanti scelgano i libri di testo, così come i materiali didattici per le classi in cui insegnano. Gli insegnanti poi sottopongono la propria scelta al Collegio dei docenti che formalmente adotta i libri. Gli insegnanti possono confermare i libri di testo adottati l'anno precedente, o possono adottarne di nuovi. In questo caso, i libri possono essere in versione digitale o mista (per versione mista si intende una versione cartacea, cartacea e digitale o totalmente digitale, tutte accompagnate da contenuti digitali integrativi). In ogni caso, i libri di testo e i materiali didattici devono essere coerenti con il curriculum, con il PTOF della scuola e nel rispetto dei limiti generali di spesa.

I libri non sono gratuiti. Ogni anno, il Ministero stabilisce il prezzo massimo della dotazione libraria necessaria per ciascun anno, all'interno del quale i docenti debbono operare le proprie scelte. Fra le misure introdotte per aiutare le famiglie a limitare i costi per l'acquisto dei libri, ci sono anche l'affitto e il comodato, così come il rimborso parziale delle spese.

Inoltre, le scuole possono creare, per specifiche materie, i propri materiali didattici che gli alunni utilizzeranno come libri di testo. Gli insegnanti elaborano tali materiali durante le ore di lezione e in collaborazione con altri insegnanti anche di altre classi e con gli studenti. Il lavoro viene svolto sotto la supervisione di un insegnante che assicura la qualità scientifica e didattica del prodotto. Le scuole devono registrare il proprio lavoro, ottenere la relativa licenza e inviare i materiali creati al ministero entro la fine dell'anno scolastico, al fine di condividere e distribuirli gratuitamente ad altre scuole statali.

### ***3.2. Il Piano di Studio per Liceo Classico***

L'Articolo 5 del Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 15 marzo 2010 stabilisce che:

Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici, all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consente di cogliere le intersezioni fra i saperi e di elaborare una visione critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze a ciò necessarie. (p.6)

Gli studenti, a conclusione del percorso di studio, oltre a raggiungere i risultati di apprendimento comuni, dovranno:

- Aver raggiunto una conoscenza approfondita delle linee di sviluppo della nostra civiltà nei suoi diversi aspetti (linguistico, letterario, artistico, storico, istituzionale, filosofico, scientifico), anche attraverso lo studio diretto di opere, documenti ed autori significativi, ed essere in grado di riconoscere il valore della tradizione come possibilità di comprensione critica del presente.
- Avere acquisito la conoscenza delle lingue classiche necessaria per la comprensione dei testi greci e latini, attraverso lo studio organico delle loro strutture linguistiche (morfosintattiche, lessicali, semantiche) e degli strumenti necessari alla loro analisi stilistica e retorica, anche al fine di raggiungere una più piena padronanza della lingua italiana in relazione al suo sviluppo storico.
- Aver maturato, tanto nella pratica della traduzione quanto nello studio della filosofia e delle discipline scientifiche, una buona capacità di argomentare, di interpretare testi complessi e di risolvere diverse tipologie di problemi anche distanti dalle discipline specificamente studiate.

- Saper riflettere criticamente sulle forme del sapere e sulle reciproche relazioni e saper collocare il pensiero scientifico anche all'interno di una dimensione umanistica.

Nell'ultimo decennio, il Ministero dell'Istruzione ha deciso di potenziare alcuni programmi tra cui quelli di Matematica, di Inglese e di Scienze Naturali anche al Liceo Classico. Difatti, la Riforma ha modificato gli orari settimanali del Liceo Classico dando più spazio anche alle materie scientifiche. L'orario annuale delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti è di 891 ore nel primo biennio, che mantiene la denominazione di ginnasio, corrispondenti a 27 ore medie settimanali, e di 1023 ore nel secondo biennio e nel quinto anno, corrispondenti a 31 ore medie settimanali.

**Tabella 1**

*Orario annuale Liceo Classico*

Anno	Attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti	Ore medie settimanali
1° biennio	891 ore annuali	27 ore
2° biennio	1023 ore annuali	31 ore
5° anno	1023 ore annuali	31 ore

Con il *Decreto 7 ottobre 2010, n. 211* viene elaborato uno schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento. Le indicazioni nazionali riguardano gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo classico.

**Tabella 2***Orario di insegnamento. Ginnasio Liceo Classico*

<b>Materia</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
Lingua e lettere italiane	5	5	4	4	4
Lingua e lettere latine	5	5	4	4	4
Lingua e lettere greche	4	4	3	3	3
Lingua e letteratura straniera	4	4	.	.	.
Storia	2	2	3	3	3
Geografia	2	2	.	.	.
Filosofia	.	.	3	3	3
Scienze naturali, chimica e geografia	.	.	4	3	2
Matematica	2	2	3	2	2
Fisica	.	.	.	2	3
Storia dell'arte	.	.	1	1	2
Religione	1	1	1	1	1
Educazione fisica	2	2	2	2	2
<b>Totale</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>29</b>

### ***3.3. Linee Generali e Competenze di Storia nella Scuola Secondaria di Secondo Grado in Italia***

L'asse storico-sociale si fonda su tre ambiti di riferimento: epistemologico, didattico, formativo. Le competenze relative all'area storica riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente. Se sul piano epistemologico i confini tra la storia, le scienze sociali e l'economia sono distinguibili, più frequenti sono le connessioni utili alla comprensione della complessità dei fenomeni analizzati. Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia. Il senso dell'appartenenza, alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere

inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, concorre alla sua educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza.

La partecipazione responsabile – come persona e cittadino – alla vita sociale permette di ampliare i suoi orizzonti culturali nella difesa della identità personale e nella comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. La raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo 18 dicembre 2006 sollecita gli Stati membri a potenziare nei giovani lo spirito di intraprendenza e di imprenditorialità. Di conseguenza, per promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta, risulta importante fornire gli strumenti per la conoscenza del tessuto sociale ed economico del territorio, delle regole del mercato del lavoro, delle possibilità di mobilità. Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali. Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.

Gli obiettivi specifici di apprendimento per la storia sono:

- **Primo biennio:** Il primo biennio sarà dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa altomedioevale; la Chiesa nell'Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; Impero e regni nell'altomedioevo; il particolarismo signorile e feudale. Lo studio dei vari argomenti sarà accompagnato da una riflessione sulla natura delle fonti utilizzate nello studio della storia antica e medievale e sul contributo di discipline come l'archeologia, l'epigrafia e la paleografia.

- Secondo biennio: Il terzo e il quarto anno saranno dedicati allo studio del processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi ad una dimensione globale tra medioevo ed eta' moderna, nell'arco cronologico che va dall'XI secolo fino alle soglie del Novecento. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: i diversi aspetti della rinascita dell'XI secolo; i poteri universali (Papato e Impero), comuni e monarchie; la Chiesa e i movimenti religiosi; societa' ed economia nell'Europa basso medievale; la crisi dei poteri universali e l'avvento delle monarchie territoriali e delle Signorie; le scoperte geografiche e le loro conseguenze; la definitiva crisi dell'unita' religiosa dell'Europa; la costruzione degli stati moderni e l'assolutismo; lo sviluppo dell'economia fino alla rivoluzione industriale; le rivoluzioni politiche del Sei-Settecento (inglese, americana, francese); l'eta' napoleonica e la Restaurazione; il problema della nazionalita' nell'Ottocento, il Risorgimento italiano e l'Italia unita; l'Occidente degli Stati-Nazione; la questione sociale e il movimento operaio; la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo e il nazionalismo; lo sviluppo dello Stato italiano fino alla fine dell'Ottocento. E' opportuno che alcuni temi cruciali (ad esempio: societa' e cultura del Medioevo, il Rinascimento, La nascita della cultura scientifica nel Seicento, l'Illuminismo, il Romanticismo) siano trattati in modo interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti.
- Quinto anno: L'ultimo anno e' dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri. Da un punto di vista metodologico, ferma restando l'opportunita' che lo studente conosca e sappia discutere criticamente anche i principali eventi contemporanei, e' tuttavia necessario che cio' avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quale esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico e' ancora aperto. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della societa' di massa in Occidente; l'eta' giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; la crisi del dopoguerra; il fascismo; la crisi del '29 e le sue conseguenze negli Stati Uniti e nel mondo; il nazismo; la shoah e gli altri genocidi del XX secolo; la seconda guerra mondiale; l'Italia

dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana.

Il quadro storico del secondo Novecento dovrà costruirsi attorno a tre linee fondamentali: 1) dalla "guerra fredda" alle svolte di fine Novecento: l'ONU, la questione tedesca, i due blocchi, l'età di Kruscev e Kennedy, il crollo del sistema sovietico, il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale; 2) decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America latina: la nascita dello stato d'Israele e la questione palestinese, il movimento dei non-allineati, la rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali; 3) la storia d'Italia nel secondo dopoguerra, la ricostruzione, il boom economico, le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni 90.

Alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura "geografica" (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia). Particolare cura sarà dedicata a trattare in maniera interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti, temi cruciali per la cultura europea (a titolo di esempio: l'esperienza della guerra, società e cultura nell'epoca del totalitarismo, il rapporto fra intellettuali e potere politico).pertanto gli argomenti di storia per il liceo classico sono così suddivisi:

- Ginnasio (IV Classe): *L'oriente e la Grecia*. La preistoria. Le civiltà degli antichi popoli mediterranei. Il popolo greco; tratti essenziali delle civiltà preelleniche; città e loro ordinamenti; colonizzazione. Le guerre persiane. Le egemonie ateniese, spartana, tebana. La civiltà della Grecia classica: caratteri, espressioni, valore. L'egemonia macedone; l'impero di Alessandro Magno. Lo smembramento dell'impero. La civiltà ellenistica.
- Ginnasio (V Classe): *Roma e la civiltà romana*. Le origini di Roma. Roma regia. Roma repubblicana e la sua espansione nel Mediterraneo. La crisi della Repubblica. L'Impero: dal principato alla monarchia militare. La monarchia di tipo orientale. il Cristianesimo e la sua diffusione. La civiltà romana nelle sue

fasi e nelle sue espressioni più salienti. La disgregazione del mondo politico romano. Vecchie e nuove forze storiche. I regni romano-barbarici. Impero romano d'Oriente. L'eredità civile di Roma antica.

- Liceo (I Classe): *Dal Medio Evo al Rinascimento*. Il Medio Evo: limiti e importanza di esso. Chiesa cattolica. Origini del monachesimo. L'Islam e l'impero degli Arabi: la civiltà musulmana, i Longobardi. Carlo Magno e l'Europa dei suoi tempi. L'organizzazione feudale: campagne, città, castelli, abbazie e vescovati. Papato. Impero. Il delinearsi d'una nuova vita dopo il Mille e i suoi fattori. Movimenti religiosi e sette ereticali. Le Crociate e lo sviluppo delle relazioni tra i popoli mediterranei. Il Comune italiano. Dal Comune alla Signoria. Gli albori della nuova Europa. Papato e Impero in lotta per la supremazia politica. Il declino del Papato e dell'Impero come forze politiche universalistiche. Il Rinascimento. Le invenzioni; le scoperte geografiche e le loro conseguenze nella vita mondiale. La colonizzazione.
- Liceo (II Classe): *L'età moderna*. La crisi dell'equilibrio politico italiano e le guerre di predominio in Europa. Riforma e Controriforma. Le lotte politico-religiose, il periodo dell'assolutismo e i conflitti per il primato in Europa. L'Italia durante il predominio straniero. L'assetto europeo nel secolo XVIII. La rivoluzione americana, L'illuminismo e il movimento riformatore. La Rivoluzione francese. Napoleone. il Congresso di Vienna.
- Liceo (III Classe): *L'età contemporanea*. La Restaurazione. Contrasti e lotte per la libertà e l'indipendenza dei popoli. I problemi del Risorgimento. Il 1848 in Europa e in Italia: guerre e lotte per l'indipendenza italiana. Lo Stato unitario italiano: problemi, contrasti e sviluppi. I grandi problemi mondiali alla fine del secolo XIX: trasformazione e sviluppi nel campo dell'economia e della tecnica; il travaglio economico-sociale e le lotte di classe; imperialismi e colonizzazioni; i rapporti internazionali e l'equilibrio europeo. Le guerre mondiali. La resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana; ideali e realizzazioni della democrazia. Tramonto del colonialismo e nuovi Stati nel mondo. Istituti e organizzazioni per la cooperazione fra i popoli. L'Unione Europea.

Per la suddivisione annuale del programma di Storia, in vigore dall'anno scolastico 1997/98, si confronti il seguente decreto: D.&L 4 novembre 1996, n. 682. Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia (*Articoli estratti*). I limiti cronologici fissati dai vigenti programmi ministeriali per la suddivisione annuale del programma di Storia valevole per il quinquennio dei Licei classici, scientifici, linguistici e degli Istituti tecnici sono modificati secondo le seguenti indicazioni di massima:

- 1.° anno: dalla Preistoria ai primi due secoli dell'impero Romano.
- 2.° anno: dall'età dei Severi alla metà del XIV secolo.
- 3.° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento.
- 4.° anno: dalla seconda metà del Seicento alla fine dell'Ottocento.
- 5.° anno: il Novecento.

I programmi dovranno contemperare l'esigenza di fornire un quadro storico generale con l'esigenza di riservare alla programmazione didattica il compito di indicare, ai fini di un adeguato approfondimento, tematiche particolari giudicate di interesse rilevante dagli organi collegiali e dagli stessi insegnanti. Tali tematiche dovranno comunque essere correlate con gli obiettivi fissati nella programmazione medesima. Lo svolgimento del programma dell'ultimo anno dovrà essere caratterizzato, oltre che da continuità di sviluppo come negli anni precedenti, anche da maggiore ricchezza di dati e di riferimenti.

Nell'ambito della programmazione didattica potrà altresì procedersi all'integrazione del quadro storico generale con riferimenti ad aspetti delle realtà storico-culturali locali che siano coerenti con le peculiarità formative del curriculum. Si avrà altresì cura di sviluppare le opportune connessioni con l'Educazione civica. Le norme di cui al presente decreto entreranno in vigore dall'anno scolastico 1997/98. Nella fase di prima applicazione del presente decreto il docente di Storia dovrà provvedere, nei modi e con i mezzi a suo giudizio più convenienti, al recupero di quelle

parti di programma che, per effetto della nuova suddivisione annuale, sono oggetto di studio nelle classi rispettivamente precedenti.

Al termine del percorso liceale lo studente conosce i principali eventi e le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall' antichità ai giorni nostri, nel quadro della storia globale del mondo; usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina; sa leggere e valutare le diverse fonti; guarda alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente. Il punto di partenza sarà la sottolineatura della dimensione temporale di ogni evento e la capacità di collocarlo nella giusta successione cronologica, in quanto insegnare storia è proporre lo svolgimento di eventi correlati fra loro secondo il tempo.

D'altro canto non va trascurata la seconda dimensione della storia, cioè lo spazio. La storia comporta infatti una dimensione geografica; e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina. Avvalendosi del lessico di base della disciplina, lo studente rielabora ed espone i temi trattati in modo articolato e attento alle loro relazioni, coglie gli elementi di affinità-continuità ediversità-discontinuità fra civiltà diverse, si orienta sui concetti generali relativi alle istituzioni statali, ai sistemi politici e giuridici, ai tipi di società, alla produzione artistica e culturale.

A tal proposito uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicitazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo, anche in rapporto e confronto con altri documenti fondamentali (solo per citare qualche esempio, dalla Magna Charta Libertatum alla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino alla Dichiarazione universale dei diritti umani), maturando altresì, anche in relazione con le attività svolte dalle istituzioni scolastiche, le necessarie competenze per una vita civile attiva e

responsabile. E' utile ed auspicabile rivolgere l'attenzione alle civiltà diverse da quella occidentale per tutto l'arco del percorso, dedicando opportuno spazio, per fare qualche esempio, alla civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; alla civiltà cinese al tempo dell'impero romano; alle culture americane precolombiane; ai paesi extraeuropei conquistati dal colonialismo europeo tra Sette e Ottocento, per arrivare alla conoscenza del quadro complessivo delle relazioni tra le diverse civiltà nel Novecento.

Una particolare attenzione sarà dedicata all'approfondimento di particolari nuclei tematici propri dei diversi percorsi liceali. Pur senza nulla togliere al quadro complessivo di riferimento, uno spazio adeguato potrà essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative: ciò al fine di comprendere i modi attraverso cui gli studiosi costruiscono il racconto della storia, la varietà delle fonti adoperate, il succedersi e il contrapporsi di interpretazioni diverse. Lo studente maturerà inoltre un metodo di studio conforme all'oggetto indagato, che lo metta in grado di sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica, cogliendo i nodi salienti dell'interpretazione, dell'esposizione e i significati specifici del lessico disciplinare. Attenzione, altresì, dovrà essere dedicata alla verifica frequente dell'esposizione orale, della quale in particolare sarà auspicabile sorvegliare la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la coerenza del discorso e la padronanza terminologica.

#### **Capitolo 4. Pensare la Nuova Storia da Insegnare**

Lo storico Mattozzi (2020) paventa una crisi che si avvita ad un'altra crisi. Per intanto è al sapere storico che si dovrebbe riservare più attenzione “una comune solida "fascia" di sapere storico (diacronico e critico) dovrebbe costituire il comune denominatore dei vari ordini di scuole” (Canfora, 2002, p. 143). Anche in parole di Bevilacqua (1997):

La storia che si insegna [...] è la storia dei manuali, vale a dire la storia dei *fatti*. [...] Tutto è concatenato, necessario e indiscutibile. [...] una delle ragioni dell'indifferenza dei ragazzi nei confronti di questa disciplina trova per

l'appunto origine in questo modulo di insegnamento, che assegna un ruolo passivo e prevalentemente mnemonico allo studente. (pp.18-19)

A detta di storici autorevoli pare che sia in atto una crisi della storiografia e secondo numerose inchieste e dichiarazioni di docenti universitari pare che neppure la cultura storica scolastica se la passi bene (Evans, 2001; Noiriel, 1996). Le due crisi appaiono indipendenti. Ma in realtà la crisi della storiografia aggrava quella dell'insegnamento della storia, nel senso che rende meno sicuri gli insegnanti e più sfiduciati gli studenti, mentre la debolezza della formazione storica degli studenti incoraggia a non dare credito alla storiografia. Sono persuaso che la soluzione della crisi dell'insegnamento possa giovare anche al miglioramento della storiografia (Bevilacqua, 1998).

È in corso il riordino dei cicli scolastici che comporta la revisione delle indicazioni di lavoro per gli insegnanti. Potrebbe essere una buona occasione per riflettere sugli effetti che la storiografia per studenti ha prodotto nella sua storia bisecolare e fare ricerche sulle soluzioni alle due crisi anche sul terreno della storiografia scolastica. In tale prospettiva diventa interessante analizzare ciò che riescono a pensare gli storici in merito alla storia da insegnare e vedere l'approdo al quale gli anonimi esperti ministeriali stanno conducendo gli insegnanti e gli editori. Si tratta di stabilire un ordine del discorso e un piano delle argomentazioni che possa costruire una logica e sensata risposta alla crisi della storia insegnata. Credo che gioverebbe affrontare cinque compiti:

- Ricostruire e analizzare la storia del concetto di "storia generale" e di storia generale per le scuole.
- Ricostruire e analizzare il costituirsi del modello di "storia generale" tradizionale.
- Analizzare la struttura testuale della storia generale tradizionale e comprenderne la rispondenza o l'incoerenza con gli scopi assegnati alla formazione storica e con le capacità degli alunni.
- Analizzare gli effetti che la storia generale scolastica ha prodotto nella formazione della cultura storica delle generazioni di studenti che l'hanno studiata.
- Analizzare le alternative che la storiografia produce al modello di storia generale tradizionale e valutare se sono più confacenti agli scopi della formazione storica.

Ma c'è una sesta condizione imprescindibile: trattandosi di storia generale scolastica, occorrerebbe che tali ricerche si intersecassero con quelle sui processi di apprendimento dei bambini e degli adolescenti e con le possibilità di trasposizione didattica ottimale dei modelli testuali prodotti dalla storiografia. Da tale punto di vista potrebbe giovare sapere quali sono le pratiche di insegnamento diverse da quelle trasmissive e quali i loro esiti sulla formazione storica degli alunni. Come si vede a colpo d'occhio, quattro sono i cardini del sistema di conoscenze raccomandato: le indicazioni si sforzano di condensare in grandi categorie (ad esempio, "la civiltà europea dopo il Mille..."), in processi di lungo periodo (ad esempio, « l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'«altro» e le sue conseguenze»), in grandi eventi, la minutaglia di fatti storiografici trattati sul breve periodo in un qualunque manuale di scuola secondaria precedente l'istituzione della scuola media unica.

Ma l'invito della premessa a far conoscere «fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti» il periodo o la civiltà o l'evento costituisce il varco attraverso il quale quella minutaglia rientrerà nella manualistica; l'accento cade ancora esclusivamente sulla storia politica, istituzionale e culturale; la storia riguarda esclusivamente l'Europa (non valgono a contrastare l'eurocentrismo i rari episodi di riferimento all'orizzonte mondiale); poiché c'è una sola serie di fatti, è facile allinearli lungo l'asse cronologico, sicché la struttura organizzativa è la solita, cronologico-lineare. Mi pare che nessuno di tali compiti sia assunto dagli storici e la discussione e le opzioni vengono affrontate e proposte sulla scorta di impressioni, di luoghi comuni, di stereotipi, mai sulla base di ricerche e riflessioni sistematiche.

Le indicazioni per i licei sono in gestazione ma possiamo immaginare che non si discosteranno da una struttura analoga e che ribadiranno la primazia dell'ordinamento cronologico e l'esclusività del passato europeo in conformità delle posizioni degli storici "tradizionalisti". La linea cronologica è salvaguardata, l'eurocentrismo è riaffermato, e la storia politico-istituzionale è ancora ritenuta la sostanza primigenia del sapere storico. Il corso di storia generale viene studiato per due quinquenni dagli studenti che completeranno il percorso di studi. Dopo il «nessun dorma» di Vitolo (2003), possiamo finalmente dormire sonni tranquilli sulle sorti della formazione storica delle giovani generazioni?

Non sempre l'insegnamento della storia nella scuola italiana è stato coerente con tali premesse, anche perché solo di rado esso è stato affidato a laureati in storia. Apparentata (e gentilmente sottomessa) alla filosofia nei licei, la storia è stata spesso ridotta a mero racconto aporetico e acritico, elenco di fatti e sterile esercizio mnemonico, rivelandosi inadeguata a promuovere una conoscenza critica del passato in grado di fornire strumenti culturali riconoscibili come utili alla comprensione del presente: dal microcosmo familiare all'orizzonte territoriale e ambientale, dalle stratificazioni sociali alle realtà produttive, dalle ragioni della politica ai grandi conflitti internazionali, dalle relazioni tra civiltà e culture alla storicità stessa dei saperi scientifici e tecnologici oggi dominanti. (Vitolo, 2003, p. 1002)

Le indicazioni ministeriali vorrebbero che gli alunni uscissero dalla scuola media con competenze metodologiche, con la capacità di utilizzare la periodizzazione ed altri organizzatori temporali, la capacità di scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale, di approfondire le dimensioni e le risonanze locali di fenomeni ed eventi di interesse e portata nazionale e sovranazionale, di distinguere tra svolgimento storico, microstorie e storie settoriali o tematiche, di identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia, di distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa), di usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato, di comprendere le notizie principali (di giornali e telegiornali), utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli.

La destinazione dei testi alla costruzione di sapere, di competenze, di abilità, di interessi storici di studenti in via di formazione impone che venga adottata una strategia espositiva che si dichiara al lettore. La trasparenza della struttura è uno dei punti di forza del progetto formativo. Si tratta, perciò, di conferire ai testi che compongono la storia generale la configurazione che risulta dalla trasposizione didattica dei modelli storiografici esperti. Il lavoro traspositivo può risultare agevolato dall'adozione della modularità come criterio di strutturazione dei blocchi testuali ciascuno dotato di una

propria funzione costruttiva. Ciascuna delle singole conoscenze può essere sviluppata e costruita mediante la fusione di blocchi testuali diversi: il primo per esporre il criterio della tematizzazione, il secondo teso a mettere in rilievo il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente, il terzo utile a presentare lo stato delle cose iniziale, il quarto a rappresentare lo stato delle cose finale, il quinto a comparare i due stati e a evidenziare i mutamenti e le permanenze, il sesto destinato a rappresentare il processo.

A seconda del livello scolastico si può intensificare la conoscenza facendo seguire blocchi testuali argomentativi per problematizzare e costruire spiegazioni. In ultimo si può e si deve introdurre la comparazione tra differenti interpretazioni. Una struttura siffatta è modulare in quanto il blocco testuale iniziale è quello cognitivamente adatto a sostenere i primi passi del lettore e ciascuno degli altri blocchi è comprensibile grazie ai precedenti e rende più agevole la comprensione di quelli seguenti.

La modularità è uno strumento formidabile di organizzazione anche di tutta la rete delle conoscenze. Infatti, essa può ispirare un montaggio delle conoscenze a scala diversa e con diverse funzioni di costruzione della conoscenza storica generale. Si tenga conto che il passaggio da una scala di osservazione ad un altro si pone come problema anche nella storia generale "tradizionale" che deve trattare fenomeni a scala europea e fenomeni a scala nazionale. Ma la narrazione impostata su brevi periodi non può assolvere tale compito con eleganza e con la flessibilità conveniente per lo studente, il quale finisce per considerare il passato come caotico e indistinto insieme di fatti e di personaggi. Invece la struttura modulare chiarisce gli scopi comunicativi dei blocchi testuali e facilita l'impegno cognitivo e costruttivo degli allievi. Sempre secondo Matozzi (2002): "La storiografia è un'impresa cognitiva dedita alla ricostruzione e alla spiegazione di aspetti o fatti del passato" (p. 24).

L'idea di Storia insegnata ha sicuramente subito profonde trasformazioni nel presente, sia per le mutazioni dello statuto epistemologico della disciplina, sia per le ampie revisioni metodologiche che ne hanno ampiamente allargato i campi di applicazione e gli orizzonti di indagine (che non si limitano all'universo storiografico allargato delle "Annales" – la più che nota rivista francese che, lo ricordiamo solo per scrupolo, nel corso del Novecento ha rinnovato gli orizzonti della ricerca storiografica, attraverso le opere di M. Bloch e di H. Pirenne, di L. Fèbvre e F. Braudel, di J. Le Goff e di tanti

altri) sia, non ultimo, per le nuove conquiste teoriche e pratiche ottenute dalla ricerca internazionale relative al carattere e ai modi dell'apprendimento.

Nuove esperienze – a livello internazionale – hanno segnato profondamente il sentiero, unitamente alla consapevolezza che il metodo tradizionale – storicistico e trasmissivo – ha segnato definitivamente il passo, mostrando debolezze strutturali incontestabili, anche se generalmente sottaciute nella pratica quotidiana dell'insegnamento scolastico (e universitario) e hanno permesso di riformulare gli obiettivi dell'educazione storica, delineando nello specifico della disciplina quali sono le consapevolezze, le abilità, i percorsi analitici che caratterizzano il pensiero storico.

#### ***4.1. Nuovi Obiettivi e Finalità di Insegnamento – Apprendimento della Storia***

E' necessario che la scuola abitui gli studenti al modo di pensare degli storici. Questa è la finalità. Essa impone cinque requisiti: la percezione che la storicità non riguarda solo entità statali, i grandi sistemi, le grandi organizzazioni, i grandi uomini; ma che in essa sono immerse anche le piccole comunità e gli individui; la coscienza e la capacità d'uso della molteplicità dei tempi dell'analisi storiografica la conoscenza e la sperimentazione delle procedure del lavoro storiografico (Bernardi et al., 2004; Rabitti, 2009). Gli obiettivi affettivi assumono un ruolo importante nell'insegnamento-apprendimento della Storia. Li possiamo così riassumere:

- Suscitare l'interesse per il passato e sua analisi.
- Sviluppare la volontà di tenerne conto.
- Sviluppare un senso del passato come capacità di discriminare tra i valori trasmessi Incoraggiare alla riflessione sul proprio passato.
- Comprendere le più complesse relazioni storiche e attuali Favorire la comprensione fra i popoli.
- Formare e riflettere criticamente sulla concezione del mondo.

Dare modelli orientativi per l'azione far percepire e criticare l'uso sociale del sapere e del passato. Gli obiettivi cognitivi come sappiamo soltanto la parte superficiale delle discipline può essere trasmessa tramite la semplice istruzione, mentre la capacità di pensare all'interno di esse può essere insegnata soltanto mediante la ricerca che si configura come ricerca storico-didattica (Stenhouse, 1971). Ciò presuppone che si progettino esercizi di addestramento che stimolino la comprensione, orientati al

conseguimento di obiettivi cognitivi (conoscenza, comprensione, operazioni sui testi, operazioni su fonti) (Vasallo, 2015).

Al fine di rendere chiaro il nostro ragionamento sarà opportuno premettere questa sezione, dedicata alla “definizione” delle operazioni cognitive in Storia, proponendo uno schema riassuntivo quadro sintetico delle operazioni cognitive in storia. Sono le operazioni che facciamo sulle informazioni del passato per dare loro una organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenza significativa: sono le operazioni di tematizzazione e di articolazione tematica, operazioni temporali (messa in successione, rilevazione di contemporaneità, rilevazione di durate, distinzione in periodi - sono quelle basiche che si avvalgono della datazione per essere più precise), operazioni di organizzazione spaziale (localizzazione, distribuzione, forma, densità, distanza ... dei fenomeni); operazioni di classificazione delle informazioni secondo che diano conto di mutamenti, di permanenze, di eventi; operazioni di attribuzione di significato e di valutazione alle informazioni organizzate; operazioni inferenziali di generalizzazione, di ricapitolazione; operazioni di seriazione; operazioni di intreccio mediante problematizzazione; operazione di intreccio mediante spiegazione; operazioni di comunicazione delle organizzazioni pensate mediante la forma descrittiva, oppure narrativa oppure argomentativa.

Come abbiamo visto, le conoscenze non si apprendono attraverso la trasmissione, ma attraverso la costruzione, mediante operazioni cognitive su tracce e su testi, che si traducono poi in una rappresentazione. L’insegnamento della Storia, dunque, è diretto alla formazione di competenze all’applicazione di operazioni cognitive mediante attività sulle tracce e sui testi. Va da sé che queste considerazioni hanno valore fondante anche per i processi di valutazione dell’apprendimento: il controllo degli esiti e la loro valutazione è un elemento importante per regolare i processi, per rispettare il principio di equità e per garantire l’orientamento degli allievi. Diversa funzione hanno, in tal senso, il controllo e la valutazione, in quanto il primo – il controllo – richiede criteri per pensare strumenti, mentre il secondo – la valutazione – richiede criteri per interpretare gli esiti degli strumenti.

Dobbiamo quindi chiederci quale sia la sequenza curricolare che permette il raggiungimento degli obiettivi sopra indicati, cioè la formazione di competenze

all'applicazione delle operazioni cognitive, ossia il curricolo delle operazioni cognitive in Storia. Abbiamo un allievo (un bambino nella primaria) che, come rileva Gardner (1993), è in qualche misura "competente"; noi dobbiamo portarlo all'incontro con la storia e a sviluppare le sue conoscenze del passato e le sue abilità. Il punto di partenza di questo percorso è la formazione di disposizioni allo studio della storia, consiste nella messa a punto delle condizioni che permettano di sviluppare la sua capacità di compiere operazioni cognitive.

Si tratta pertanto di attivare nel bambino la formazione delle competenze cognitive, a partire dal concetto di Storia e dalle motivazioni a una conoscenza significativa del passato. Una volta formate le disposizioni allo studio della storia, il discente è in grado di affrontare l'incontro con le conoscenze storiche testuali e formare il primo sapere storico, che coinciderà con la mappa spazio-temporale del passato del mondo costruita mediante la didattica dei quadri di civiltà. Da questo momento i bambini si trasferiscono nella scuola secondaria e nella scuola secondaria arrivano con questa prima organizzazione del passato storico e con dei problemi o motivazioni a studiare ancora storia: a questa esigenza di studio ulteriore si può rispondere nella scuola media con la costruzione della storia delle grandi trasformazioni del mondo per far capire ai bambini il divenire cioè come il mondo è cambiato da un momento iniziale alla contemporaneità.

Una volta che i bambini hanno conquistato questo secondo sistema di conoscenze hanno - presumiamo - i quadri cronologici, i riferimenti per poter affrontare nel terzo stadio del loro percorso conoscitivo la storia per temi e problemi. Affrontare le conoscenze storiche in una dimensione più problematica, più critica significa dare conto delle interpretazioni controverse che ci sono sui diversi problemi storici e portare i ragazzi a una capacità critica e di risposta autonoma ai testi e alle conoscenze storiche che possono acquisire anche per conto proprio quando siano usciti dalla scuola. Questo percorso si deve realizzare mediante processi di apprendimento che riguardano le fonti e i testi: bisogna andare alla ricerca di che cosa si può far fare ai bambini perché si costruiscano una rappresentazione del passato.

Tutti questi temi sono stati al centro del primo convegno sulla didattica della storia organizzato insieme dalla Giunta centrale per gli Studi storici e dalle Società degli

storici, nel solco di quell'ampliamento delle proprie attività che la Giunta ha intrapreso negli ultimi anni, e che ha portato anche alla nascita nel 2016 della Associazione Italiana di Public History. Il convegno si è tenuto a ottobre di 2018 una decina di relatori hanno affrontato i diversi temi della didattica. Ci permettono di farci un'idea del livello del dibattito accademico sulla didattica della storia in Italia. Panciera e Zannini (2006) hanno notato ha osservato che il passaggio da una didattica fondata sulla trasmissione delle conoscenze a una didattica centrata sull'acquisizione di competenze comporta l'abbandono dell'obsoleta concezione storicistica, ancora prevalente nelle scuole, e del canone ipertrofico che ad essa si accompagna.

Occorre adottare nuove modalità didattiche che valorizzino il carattere problematico e i metodi propri del lavoro storiografico. Secondo Panciera e Zannini (2006) un nuovo approccio all'insegnamento della storia può contribuire alla costruzione di ben quattro delle otto competenze chiave delineate nella raccomandazione del Parlamento europeo del 2006: la competenza digitale, imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, la consapevolezza ed espressione culturale. L'adozione di una didattica per competenze non comporta peraltro la rinuncia a trasmettere i contenuti che si ritengono davvero irrinunciabili: occorre uno sforzo comune e condiviso per definire alcuni *topics*, ovvero tematiche fondamentali ben precisate, da indicare nel curriculum di storia, lasciando ai docenti un adeguato margine di scelta.

Sulla stessa linea di Panciera si è collocato l'intervento di Mattozzi (Associazione Clio '92), che nella sua relazione è tornato a sottolineare l'importanza e il senso delle attività laboratoriali nell'insegnamento e apprendimento della storia. Mentre la didattica tradizionale punta soprattutto sulla trasmissione di conoscenze storiche che vengono presto dimenticate e delle quali lo studente non percepisce l'utilità, la didattica laboratoriale mira a costruire il modo di pensare "storicamente", allo scopo di formare cittadini che sappiano utilizzare gli strumenti e le competenze acquisite per comprendere meglio il mondo attuale e per agire su di esso. Mattozzi (2002) ha poi messo in evidenza diverse "misconcezioni" relative all'attività laboratoriale dall'abitudine a catalogare le fonti in modo arbitrario (fonti materiali, fonti scritte, ecc.) alla convinzione che le abilità nell'uso delle fonti servano soltanto per capire come funziona l'attività dello storico - fino a criticare l'idea stessa che fare ricerca sulle fonti sia il tipo di laboratorio storico più appropriato.

#### ***4.2. Finalità Cognitive di Insegnamento – Apprendimento della Storia***

Pensare un curriculum centrato sulla formazione delle capacità di compiere operazioni cognitive vuol dire pensare di usare i percorsi di insegnamento e di apprendimento allo scopo di formare le competenze relative alla tematizzazione dei fatti storici, all'articolazione e alla gerarchia tematica delle informazioni, alla temporalizzazione, alla organizzazione spaziale, alla classificazione delle informazioni secondo che attengano a mutamenti o a permanenze o a eventi, alla problematizzazione e spiegazione, alle inferenze, alla costruzione di generalizzazioni, di concettualizzazioni, di valutazioni controllate. Se la storia è un processo di costruzione delle conoscenze mediante operazioni cognitive da parte dello storico, allora possiamo concepire anche la comprensione di un testo storico come un processo di costruzione da parte dello studente. Allo scopo di adempiere al suo compito di comprensione e costruzione della conoscenza, lo studente deve saper applicare le operazioni cognitive. Applicando le operazioni cognitive egli le affina, diventa sempre più competente a sei livelli:

- Comprensione e assimilazione della conoscenza.
- Critica dell'organizzazione cognitiva conferita alle ricostruzioni del passato.
- Ricostituzione del passato in proprio.
- Uso della conoscenza storica.
- Critica dell'uso pubblico della storia.
- Apprezzamento del valore della conoscenza storica.

A fare il curriculum non basta una sequenza ordinata di conoscenze storiche. Esso deve sostanziare con la curricolazione delle capacità operatorie e delle capacità di studio.

Inteso come:

- Formazione delle capacità operatorie (tematizzazione, problematizzazione, organizzazione temporale ecc.).
- Formazione delle abilità operative (costruzione di grafici temporali ecc.)  
formazione di concetti interpretativi (civiltà, stato, sviluppo economico...).
- Formazione di competenze meta cognitive (metodo di studio, uso del sapere storico, gestione delle procedure della ricerca storica ...).

Al livello superiore le competenze cognitive sono suscettibili di sviluppo in rapporto con le conoscenze di storie settoriali rispondenti agli indirizzi di studio degli allievi, in rapporto con i grandi problemi storici e in rapporto con i conflitti interpretativi. Come rendere la conoscenza e l'uso del patrimonio formativi di saperi e del pensiero critico dei cittadini? A tale questione intende dare risposta l'attività di ricerca teorica ed applicata degli insegnanti e studiosi di "Clio '92". Essa alimenta la collana con libri che sono il risultato di ricerche col- laborative sia sull'educazione al patrimonio, sia sui diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento delle storie: il rapporto tra epistemologia, metodologia e storie insegnate, la struttura della conoscenza e dei testi storici, il curriculum verticale, la ricerca mediante le fonti, il laboratorio, l'interdisciplinarietà, l'uso didattico dei beni patrimoniali, la trasposizione didattica, l'interculturalità, la valutazione. La ricerca si svolge connettendo riflessioni teoriche, sperimentazioni e nuove riflessioni nella pratica didattica degli insegnanti e in occasione di seminari, corsi, convegni che "Clio '92" organizza all'interno dell'Associazione, negli istituti scolastici e museali, nella "Scuola estiva di Arcevia".

#### ***4.3. Oltre il Canone della Storia Generale Manualistica***

Marc Bloch (1969) affermava che:

L'oggetto della storia è per sua natura l'uomo. O meglio: gli uomini. A una scienza del diverso si addice infatti, meglio del singolare, favorevole all'astrazione, il plurale, che è il modo grammaticale della relatività. (p.41)

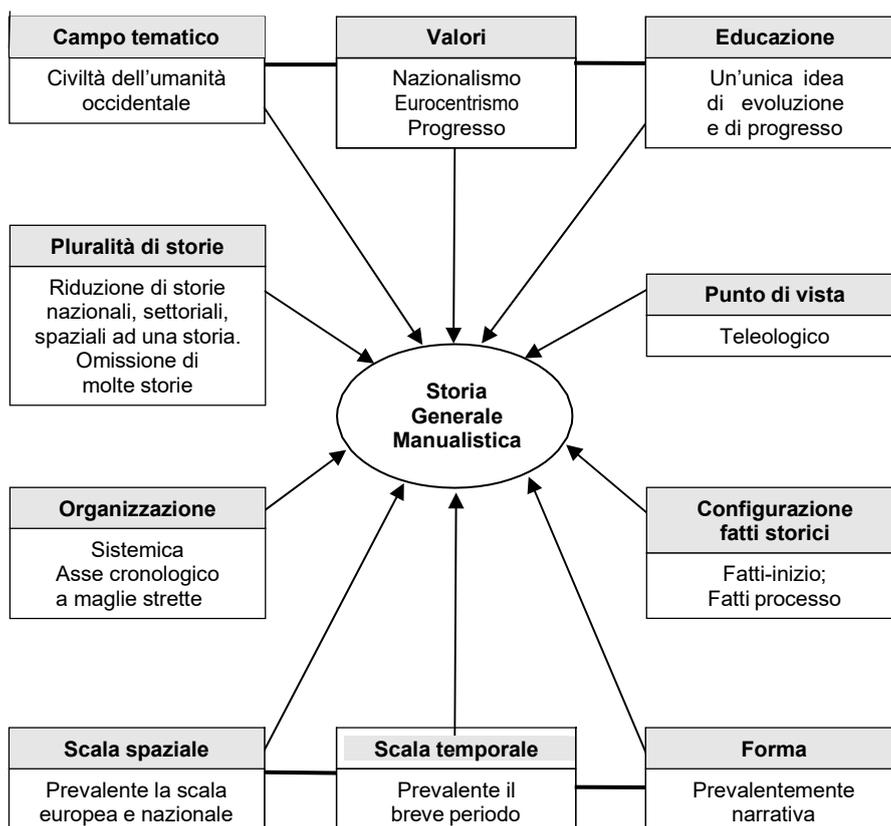
Secondo un'idea molto diffusa, la storia è organizzare il racconto del passato in modo cronologicamente lineare, descrivendo una sorta di genealogia che lega il tempo presente all'antichità. Questa idea si ritrova nella maggior parte dei paesi del mondo e, quasi ovunque, è alla base della storia insegnata. La struttura comune di questo racconto si può ricondurre alla sequenza: Preistoria – Vicino Oriente – Grecia e Roma – Medioevo – Formazione degli Stati e delle nazioni – Posto del proprio Stato nell'Europa e nel mondo – Mondo attuale.

Un sorta di canone della storia insegnata che, al di là di specifiche varianti e differenti modulazioni, consente di riconoscere un filo rosso comune. Il soggetto di questa idea di

storia è lo stato nazionale, lo scopo quello della ricerca delle origini e della costruzione di una irripetibile identità. La Figura 1 sintetizza i caratteri salienti e i presupposti epistemologici di questa storia generale.

**Figura 1**

*Presupposti epistemologici di questa storia generale*



Ma il canone della storia generale scolastica non è solo un paradigma storiografico e un insieme di contenuti. Esso è contraddistinto da altri elementi importanti - i programmi ministeriali, i sussidiari e i manuali, le pratiche didattiche, l'immaginario collettivo (compreso quello degli studenti e dei media) - che costituiscono un sistema coerente ed omogeneo, provvisto di quei significati di norma, regola, legge, standard di riferimento che ne configurano per l'appunto il campo semantico.

Insegnare e apprendere storia a scuola significa quindi trasmettere e acquisire una serie di conoscenze sul passato, attraverso il manuale e la lezione del docente, in funzione di obiettivi identitari a scala nazionale e secondo procedure e scansioni temporali che si

ripetono sostanzialmente identici di generazione in generazione, considerati ovvii, autoevidenti, inevitabili e necessari. In una parola, canonici.

Nel dopoguerra, l'avvento della mondializzazione ha progressivamente smantellato l'illusione che la sequenza *canonica* potesse veramente descrivere il passato di tutto il mondo. Nonostante questa nuova istanza, la tradizione scolastica si è rivelata pressoché inossidabile. Ha escogitato sistemi che, pur permettendo sguardi sempre più ampi sul mondo, continuassero a salvare il vecchio schema.

La strategia più diffusa è stata ed è, come osserva Brusa (2020 e 2021), quella di inserire, nel racconto lineare del passato, storie di altre parti del pianeta in due momenti fondamentali. Il primo inserimento viene collocato al momento della trattazione delle civiltà del vicino Oriente: Egitto e Mesopotamia. Con un elementare strumento di comparazione (il modello delle civiltà dei fiumi) si introducono l'analisi e lo studio di quadri societari della Meso-america e dell'India.

Il secondo inserimento di società extraeuropee avviene nel momento tipico della scoperta dell'America quando programmi di studio ed autori di manuali interrompono la narrazione tradizionale per raccontare pezzi di storia americana, australiana, asiatica. Lo schema narrativo si ripete sempre: mentre in Europa succedeva..., contemporaneamente in Asia, Africa, America avveniva...; prima era successo..., dopo avverrà... Con uno, due capitoli del manuale si esaurisce il racconto del passato, del presente e del futuro del 'resto del mondo'.

È stato più volte notato che questo sistema di insegnamento rappresenta un'apertura parziale e insoddisfacente alla storia mondiale ed in qualche modo può essere interpretata come una ulteriore conferma dello schema di narrazione eurocentrica: l'alunno impara che 'gli altri' vengono chiamati in causa solo per fatti legati a vicende europee. Possiamo mettere in discussione questo canone, la sua legalità esclusiva e al tempo stesso parziale, per immaginare e praticare un'altra storia (generale scolastica)?

La ricerca storiografica, quella didattica e ormai numerose e significative sensate esperienze di docenti e studenti consentono di rispondere positivamente. In sostanza, si

tratta di passare da una idea di storia materia ispirata al modello didattico “trasmissivo-enciclopedico”, all’idea di storia disciplina intesa come:

non solo e non tanto un insieme di contenuti, ma, e soprattutto, un insieme di metodi di indagine, di tecniche di lavoro che si possono esercitare non solo studiare un argomento piuttosto che un altro, ma, anche per apprendere cose nuove, applicando metodi e tecniche a contesti e contenuti diversi. (Matozzi, 2007, p.189)

Insegnare la storia in dimensione interculturale significa, allora, non tanto insegnare le storie degli altri accanto alla nostra storia, ma insegnare un’altra storia, basata su differenti presupposti, scansioni, metodi e obiettivi. Non si tratta solo di individuare quali apporti può dare la storia all’educazione interculturale, ma di reinterrogare la storia, così come l’abbiamo finora pensata e raccontata, alla luce di interrogativi e prospettive interculturali. Che cosa significa questo in concreto?

Prima di rispondere a questa domanda, ci sembra utile proporre una riflessione sulla strategia della visione al plurale nella storia insegnata, decisiva anche per il nostro ragionamento.

#### ***4.4. Libri di Testo nella Scuola: Come Avviene la Scelta***

Il Collegio dei Docenti è formato dal Dirigente Scolastico e da tutti gli insegnanti, in servizio nei vari plessi dell’istituto. È l’organo responsabile dell’organizzazione didattica ed educativa dell’Istituto. Ha il compito di progettare, organizzare, verificare, controllare e valutare la vita didattica dell’Istituto. Il collegio dei docenti, in base alle richieste dei singoli docenti, delibera la scelta dei libri di testo da adottare. Al dirigente scolastico spetta la vigilanza sulle modalità di scelta. Il collegio dei docenti è tenuto a deliberare le adozioni entro la seconda decade di maggio, così da consentire agli alunni di iniziare l’anno scolastico con tutti i libri necessari. Ad anno scolastico iniziato non è consentito modificare quanto deliberato nel precedente mese di maggio. Adozione dei libri di testo per l’anno scolastico 2016-2017. La nota 3503 del 30 marzo 2016 conferma la validità delle istruzioni impartite in materia con la nota 2581 del 9 aprile 2014. Quest’ultima fornisce il quadro normativo al quale le istituzioni

scolastiche devono attenersi, con riferimento a: Sviluppo della cultura digitale (articolo 6, comma 2 quater, legge 128 del 2013).

Scelta dei testi scolastici (articolo 6, comma 1, legge 128 del 2013) Realizzazione diretta di materiale didattico digitale (articolo 6, comma 1, legge 128 del 2013); Abolizione vincolo pluriennale di adozione (articolo 11, legge 221 del 2012); Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione (articolo 5, Decreto ministeriale 254 del 2012); Testi consigliati (articolo 6, comma 2, legge 128 del 2013); Riduzione tetti di spesa scuola secondaria (Decreto ministeriale 781 del 2013); Prezzi di copertina libri di testo scuola primaria (Decreto ministeriale 781 del 2013). Per la scuola primaria, inoltre, il Decreto ministeriale 613 del 3 agosto 2016 determina il prezzo dei libri di testo per l'anno scolastico 2016/2017.

#### ***4.5. I Libri di Testo Ruolo del Ministero***

Il Miur, con decreto n. 41/2009, ha fissato alcune caratteristiche a cui devono conformarsi i libri di testo. In particolare, per quanto riguarda gli aspetti pedagogici, i testi devono:

- proporre contenuti improntati al massimo rigore scientifico.
- sviluppare i contenuti essenziali, pertinenti ed adeguatamente aggiornati, delle singole discipline, con attenzione a renderne comprensibili i nessi interni e i collegamenti indispensabili con altre discipline, anche mediante gli aggiornamenti e le integrazioni a stampa o in formato digitale predisposte dagli editori.
- perseguire la qualità dei linguaggi utilizzati sotto ogni aspetto (verbale, iconico, audio, video, ecc.).
- consentire all'insegnante di realizzare un'attività educativa diversificata nelle modalità di intervento e nell'organizzazione adottata (lavoro individuale, cooperativo, a coppie, per piccoli gruppi di allievi, per gruppo di classe), per la gestione dell'eterogeneità della classe.
- favorire l'attività autonoma e la personalizzazione del lavoro dell'allievo (ricerca delle informazioni, trattamento dei dati acquisiti).
- garantire una formazione di dimensione europea.

- indicare le fonti alle quali è possibile attingere per eventuali approfondimenti.
- integrare e arricchire, ove possibile o opportuno, la dotazione libraria con altre pubblicazioni oltre che con strumenti informatici e multimediali, di uso individuale o collettivo, nel rispetto della vigente normativa sul diritto d'autore.
- indicare gli elementi che chiariscano l'impostazione, le scansioni, la metodologia e i collegamenti con altri strumenti e metodologie didattiche.
- impiegare un linguaggio coerente con l'età degli alunni e con le capacità ad essa corrispondenti, tenendo conto dei linguaggi specifici dei diversi ambiti.
- predisporre, ove possibile o opportuno, un glossario che espliciti il significato delle parole di uso meno frequente utilizzate nel testo o di vocaboli stranieri.
- individuare i prerequisiti necessari agli alunni per la fruizione del materiale didattico.
- non prevedere riferimenti a messaggi di tipo pubblicitario.

I libri di testo sono predisposti dalle Case editrici che si avvalgono di esperti delle varie discipline (docenti, accademici, ecc.). I testi vengono messi a disposizione delle scuole che li visionano per poi procedere alla adozione, secondo quanto previsto dal Regolamento sull'autonomia scolastica che, in proposito, prevede all'art. 4 "La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività".

La responsabilità della scelta è, dunque, dei docenti che decidono tenendo conto degli spazi del POF (Piano Offerta Formativa), il quale, sempre secondo il Regolamento, dispone che "Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa.

I libri di testo sono, dunque, una questione che attiene alla libertà dei docenti, alla responsabilità delle scuole e degli Editori. Già dal 1998 la legge 448 (finanziaria 1999) aveva abrogato l'unica forma di controllo del ministero sui contenuti dei libri di testo: riguardava libri di lettura e sussidiari della scuola elementare. La Circolare Ministeriale

25 febbraio 2011, n. 18, stabilisce che le adozioni dei testi scolastici sono deliberate dal collegio dei docenti nella prima decade di maggio per tutti gli ordini e gradi di scuola.

Il libro di testo è lo strumento didattico ancora oggi più utilizzato mediante il quale gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e di apprendimento. Esso rappresenta il principale luogo di incontro tra le competenze del docente e le aspettative dello studente, il canale preferenziale su cui si attiva la comunicazione didattica. Il libro di testo si rivela uno strumento prezioso al servizio della flessibilità nell'organizzazione dei percorsi didattici introdotta dalla scuola dell'autonomia: esso deve essere adattabile alle diverse esigenze, integrato e arricchito da altri testi e pubblicazioni, nonché da strumenti didattici alternativi.

L'adozione dei libri di testo costituisce un momento particolarmente significativo dell'attività della scuola. Il criterio di fondo che presiede a questa delicata operazione è definito dall'art. 4 del Regolamento sull'Autonomia il quale stabilisce che la scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, debbono essere coerenti con il Piano dell'offerta formativa e attuate con criteri di trasparenza e tempestività.

L'adozione dei libri di testo, come stabilisce l'art. 7 del Decreto legislativo n. 297 del 16 aprile 1994, rientra nei compiti attribuiti al collegio dei docenti, dopo aver sentito il parere dei consigli di interclasse o di classe. La prima fase di valutazione dei testi rappresenta quindi un'occasione importantissima per la partecipazione dei genitori alle attività scolastiche e per la loro collaborazione con il corpo insegnante. Nella normativa di riferimento viene infatti auspicata la costituzione di comitati misti, formati da docenti, genitori e studenti, per operare un'analisi preliminare sia dei testi già in uso che delle nuove proposte editoriali.

Le indicazioni che emergono dai momenti collegiali di valutazione agevolano così la parte finale dell'intero procedimento, quella in cui i collegi dei docenti assumono le deliberazioni di adozioni, scelgono cioè definitivamente i testi su cui gli studenti intraprenderanno il loro percorso verso l'apprendimento e la crescita. Tra i requisiti di cui il collegio dovrà tenere conto in questa delicata operazione vi è quello relativo allo sviluppo di contenuti fondamentali delle singole discipline, per cui il

libro dovrà presentare contenuti propri di ogni insegnamento, evidenziando al contempo i nessi e i collegamenti con altre discipline; quello che concerne l'impiego di un linguaggio coerente con l'età dei destinatari, studiato quindi per garantire la massima comprensibilità; il libro di testo deve inoltre recare ben chiara l'indicazione bibliografica, per permettere eventuali approfondimenti; esso, infine, deve essere presentato con indicazioni che ne rivelino impostazione e metodologia, e deve dichiarare i prerequisiti necessari agli studenti per una completa fruizione dello strumento didattico, nonché gli obiettivi di apprendimento che il libro stesso si prefigge e i criteri per eventuali verifiche. Costituisce nota di merito la presenza all'interno del libro di un glossario che aiuti a comprendere il significato dei termini di uso meno frequente utilizzati nel testo. Tutto questo, senza tralasciare le indicazioni di carattere generale, relative ad esempio al numero delle pagine e al formato del volume, contenute nei relativi decreti sulle norme e le avvertenze per la compilazione dei libri di testo da utilizzare nella scuola dell'obbligo (tra gli altri il D.M. 41 dell'8 aprile 2009).

Le recenti modifiche alle adozioni introdotte dalla legge 169 del 2008 (art. 5) obbligano le istituzioni scolastiche ad adottare soltanto i testi per i quali gli Editori si impegnino a mantenere invariato il contenuto per un quinquennio (sono ammesse integrazioni soltanto per aggiornamenti necessari che devono essere pubblicati in appendici separate). L'articolo 5 della legge n. 169/2008 ha modificato in maniera significativa la durata delle adozioni dei testi scolastici. Se fino all'anno scolastico in corso le adozioni dei testi avevano durata annuale (i docenti avevano cioè la possibilità di scegliere ogni anno i testi per i loro studenti), le adozioni effettuate in base alla nuova normativa avranno una durata quinquennale per la scuola primaria e per sei anni nella scuola secondaria di I e di II grado.

Le deliberazioni di adozione dei libri di testo sono trasmesse per via telematica all'Associazione Italiana Editori e pubblicate all'albo delle scuole nonché sul proprio sito web, suddividendo i libri tra obbligatori e consigliati. Nel caso in cui una scuola non avesse un proprio sito web, l'elenco dei testi adottati deve essere trasmesso all'Ufficio scolastico provinciale.

Questo breve rapporto sull'adozione dei libri di testo è nato in seguito a una specifica richiesta all'unità italiana di Eurydice da parte del MIUR. L'unità italiana, grazie

all'extranet della rete Eurydice, ha posto i seguenti quesiti ai colleghi delle altre unità operanti in tutti i paesi europei che partecipano al programma LLP: - le scuole/insegnanti sono obbligati nei vostri paesi ad adottare libri di testo? Oppure possono anche decidere di non adottare alcun libro di testo? - Se le scuole/insegnanti decidono di non adottare libri di testo, che tipo di materiale didattico alternativo possono usare? Nonostante la stretta deadline imposta ai colleghi per la loro risposta, necessaria per poter confezionare il rapporto nei termini di urgenza richiesti, il tasso di risposta è stato soddisfacente e comunque tale da identificare una linea di tendenza comune in Europa su questo tema. La maggioranza dei paesi ha infatti risposto che gli insegnanti/le scuole non sono obbligati ad adottare libri di testo, anche se spesso nella prassi vengono adottati. L'utilizzo di materiali alternativi, nel caso non vengano adottati libri di testo, è quasi sempre a completa discrezione degli insegnanti e/o delle scuole o delle autorità locali, in quanto "education providers", ossia soggetti erogatori dell'istruzione (si veda, per esempio, il caso dei paesi nordici). La tendenza generale rilevata è comunque quella dell'incremento nell'uso di supporti digitali e/o alternativi alla tradizionale versione cartacea del manuale scolastico.

#### ***4.6. Le Innovazioni dei Manuali, Mole e Linguaggio***

Il manuale è uno strumento nel lavoro didattico. L'insegnamento della storia, come delle altre discipline, È innanzitutto legato alla figura del docente, certo alla sua competenza professionale, ma anche e soprattutto direi alla sua passione didattica. Io penso in particolare che senza quest'ultima sia pressochè impossibile comunicare qualcosa di discipline come la storia alle giovani generazioni di oggi, nel senso di sollecitare attenzione, ascolto e riflessione.

I manuali sono semplici strumenti che il docente utilizza ma non sono loro a determinare l'efficacia dell'insegnamento della storia, misurato in termini di conoscenze acquisite e di interesse degli studenti per la materia. Spesso non convincono neppure quegli stessi docenti che li hanno adottati, a volte per mancanza di obiettivi problema o per deformazioni ideologiche.

Ma tutto ciò non significa che i manuali non siano strumenti importanti. Il manuale una volta era inteso come uno strumento fondamentale, se non unico, di una scuola che

imponere in modo rigido, mnemonico, autoritario il proprio modello culturale. Quell'epoca appare oggi irrimediabilmente lontana ed è inevitabile che, come sono cambiate la società e la scuola negli ultimi 30 anni, così siano molto cambiati anche i manuali. Oggi valutazioni autorevoli sulla loro eccellenza attuale. Questa eccellenza si accompagna a dimensioni mostruose. La maggior parte dei corsi del triennio per gli istituti superiori oscilla ormai tra le 1800 e le 3000 pagine. D'altra parte, anche la storia come disciplina si è enormemente complicata. Alla tradizionale storia politica si sono aggiunte via via la storia economica, la storia sociale e delle mentalità, le classi subalterne, le donne, le altre culture, il paesaggio, ecc. ecc. I manuali, invitati a superare i limiti tradizionali e a confrontarsi con la pluralità dei punti di vista, con i problemi dell'interpretazione, con la proliferazione delle fonti –testuali, iconografiche, multimediali– si sono adeguati, con un effetto di onnicomprensività che stordisce i docenti prima ancora che gli alunni.

Un altro problema che oggi riguarda i manuali in genere è quello del linguaggio. Ho trovato scritto in un articolo recente che la prima forma di competenza storica richiesta allo studente consiste nel saper fare un discorso storico, ed è difficile contestare questa affermazione. Tuttavia nella scuola il problema della lettura e comprensione del testo, a maggior ragione della sua produzione anche orale, si fa sempre più grave, in particolare quando l'oggetto di studio abbia la complessità stratificata della conoscenza storica. Inoltre il manuale di storia si presenta apparentemente scritto in un linguaggio poco formalizzato rispetto ai manuali scientifici e col volto rassicurante del racconto. Quindi i manuali pongono all'insegnante che ne voglia fare un efficace strumento didattico molte difficoltà e appaiono inevitabilmente sovradimensionati rispetto alla storia che si può fare in due ore settimanali di lezione (una sessantina di ore all'anno se si è fortunati). E tuttavia essi hanno svolto nel corso degli ultimi 20 anni un ruolo essenziale per l'aggiornamento degli insegnanti. Non solo quelli di storia.

Nel campo dell'italiano un manuale altrettanto sovradimensionato come il materiale e l'immaginario ha fatto a livello di diffusione quantitativa di un nuovo modo di insegnamento. I manuali devono essere sempre più uno strumento agile, con una buona qualità di racconto, in grado di fornire allo studente le informazioni essenziali, la mappa su cui orientarsi nell'ambito della storia. Ci sono poi altri altri strumenti, a cui l'editoria scolastica ha dimostrato di essere in grado di offrire supporto e nuove idee. E tuttavia il

problema centrale oggi, se si ha veramente a cuore la sopravvivenza della conoscenza storica in un'epoca percorsa da una crisi globale delle conoscenze la letteratura molto più di tanti corsi di aggiornamento universitario. Un docente durante la sua lezione usa dei documenti. Racconta una storia; ogni tanto si interrompe. Mostra un documento e fa vedere in che modo la storia che racconta viene confermata, illustrata, problematizzata dal quell'oggetto del passato.

La sua attività comunicativa si basa su tre elementi:

La lezione (un testo orale).

Uno o più documenti.

I raccordi fra questi documenti e la lezione.

Se sarà efficace o meno, dipenderà dalla qualità del testo e dei documenti. La lezione frontale, ad esempio (e in questo caso sarà molto utile il “testo per docenti”) o la lezione documentata, per la quale il “percorsi” sono degli strumenti ideali di una metodologia più approfondita da parte degli allievi nello studio di particolari argomenti trattati.

#### ***4.7. Risorse Didattiche dei Docenti per Insegnare le Competenze Storiche***

L'insegnamento di “Didattica della storia” mira a fornire le necessarie conoscenze didattico-disciplinari. Non solo e non tanto l'acquisizione di conoscenze avanzate inerenti la storia, ma la trasposizione didattica efficace dei contenuti di insegnamento. E dunque: approfondite conoscenze teoriche e metodologiche relative alla progettazione didattica; predisposizione di contesti e strumenti didattici adeguati; valutazione degli esiti di apprendimento e, più in generale, dell'efficacia dell'intervento didattico.

I ragazzi non sono otri da riempire di nozioni, ma cervelli che devono essere chiamati ad un ruolo attivo nella formazione della conoscenza storica. E questo lo si ottiene in primo luogo non dandogli la pappa pronta del manuale e rimandando sine die il loro ruolo attivo, ma sollecitando il loro intervento costantemente ed, in secondo luogo, privilegiando un approccio concettuale rispetto ad uno meramente nozionistico-cronologico. Lo studente deve essere in grado di collocare un personaggio o un avvenimento nelle sue coordinate spazio temporali. La ricerca del sapere è sempre la

risposta ad una domanda, dunque va preferito un approccio prevalentemente concettuale sia con schede per argomento (feudalesimo; sistema sociale protocapitalistico; protestantesimo; simbolismo ecc.) sia curando “percorsi” tematici (storia dello Stato; storia delle città o della tecnologia ecc.) sia schede per paese via via espandibili sempre con la tecnica dell’iper testo.

Il ragazzo che si chiede quali siano le ragioni storico-culturali del perché l’auto europea è diversa da quella americana e quali conseguenze ha questa differenza storica, deve essere messo in grado di rispondere a questa domanda e, quindi saper ricercare le fonti, saperle criticare e confrontare e ricavarne una conclusione ragionevolmente fondata. E se poi ignora tutto sulla Lega di Smalcalda? E chi se ne frega?! Quando avrà ragione di occuparsene, andrà a vedere di che si tratta seguendo lo stesso metodo usato per la storia dell’auto. L’importante è che questo avvenga all’interno di una visione unitaria della storia (ed unitario non significa analitico o, peggio, ultra analitico): la storia è sempre spiegazione del presente, dunque un approccio più esplicativo che narrativo.

E le fonti? Viviamo in un’epoca di sovrabbondanza di fonti (libri, riviste, televisione, cinema, web, per non dire archivi, musei eccetera), bisogna insegnare ai ragazzi a saper valutare le fonti e la loro funzione (un film non va preso come il racconto veridico di determinati avvenimenti, non è un libro di storia), pesarne l’autorevolezza, scomporle, verificarne autenticità e veridicità attraverso la verifica incrociata di esse ecc. Dunque, insegnare come lavora uno storico deve essere uno degli assi portanti dell’intera impostazione formativa. Ed anche la storia ha una... storia, cambia nel tempo in base alle esigenze del tempo. E, dunque, riassumendo, dove il paradigma tradizionale aveva un carattere nozionistico-passivizzante, narrativo, disciplinare, analogico, ossessivamente cronologico, evenemenziale, eurocentrico, a dominante politico militare e precettiva le esigenze del tempo presente chiedono un approccio attivistico, anti nozionistico e concettuale, esplicativo, transdisciplinare, comparativo, processuale, mondiale, non esclusivamente politico-militare e lontano da ogni pretesa moraleggiante.

Lo scopo della storia non è il giudizio morale, tanto caro a Croce, ma la spiegazione rigorosamente avalutativa dei fenomeni storici. Poi il giudizio morale può esserci, se proprio se ne ha l’esigenza, ma è un aspetto successivo ed esterno alla ricostruzione storica. Non è il catechismo quello che dobbiamo scrivere. Iniziamo a discutere da

questa base. Il docente attraverso la lezione trasmette una quantità di informazioni sul passato intorno a fatti, valutazioni, interpretazioni, significati che lo studente ritroverà sul proprio manuale (precedentemente scelto e assegnato dal docente stesso) e dal quale, attraverso uno studio prevalentemente di tipo mnemonico, riterrà quelle informazioni che la lezione del docente lo ha spinto a considerare rilevanti, per poi riferirle al docente in sede di verifica degli apprendimenti. La storia viene insegnata e appresa come disciplina in cui sono messe in gioco sostanzialmente abilità di memorizzazione logicamente ordinata e abilità di espressione orale.

Questo è un modello che spreca, in gran parte, le risorse formative della disciplina. All'opposto c'è il modello della mediazione didattica. In esso il manuale non è il principale né tantomeno l'unico strumento per l'apprendimento, il quale avviene principalmente per mezzo di esercitazioni scritte e pratiche condotte dall'allievo su testi storici didatticamente attrezzati ovvero simulando una ricerca storica condotta su un repertorio di fonti selezionate con criteri didattici.

Il docente, insomma, è l'unico professionista la cui professione è caratterizzata dalla capacità di svolgere la mediazione tra il sapere esperto e lo studente in via di formazione, e dalla competenza a trasformare il sapere specialistico in sapere didatticamente attrezzato sul quale, attraverso una serie di azioni didatticamente mirate, condurre gli alunni a compiere le operazioni cognitive necessarie a costruire la conoscenza storica. Il luogo di formazione della cultura storica è naturalmente la scuola in quanto sede primaria della maturazione mentale di bambini, adolescenti, giovani. La formazione culturale è un percorso lungo e complesso che non è in alcun modo riducibile all'accumulazione di nozioni e di concetti. Un'autentica formazione culturale consegue a un processo in cui vengono messe in gioco competenze, nozioni, concetti, metacompetenze.

Per questo, il processo di apprendimento scolastico va concepito con tali finalità e l'azione didattica va programmata e attuata in un tale quadro pedagogico. Bisogna elaborare curricoli, programmazioni didattiche, unità di apprendimento, pensate per stimolare favorire, aiutare, provocare i processi di apprendimento attraverso la costruzione delle conoscenze. Il punto di svolta sta nel non fornire all'allievo la conoscenza bella e pronta da imparare, bensì nel metterlo in condizione di poter

costruire la conoscenza appresa; solo così sarà costretto ad utilizzare specifiche abilità cognitive via via più complesse a mano a mano che aumenterà il grado di difficoltà delle conoscenze da costruire.

La mediazione didattica tra il sapere esperto e lo studente con i suoi bisogni cognitivi va fondata sulla mimesi del percorso di costruzione della conoscenza storica esperta. Siccome lo storico costruisce la conoscenza storica conducendo l'analisi e l'interpretazione delle fonti e dei fatti attraverso l'applicazione degli operatori cognitivi della storiografia, così lo studente costruisce la propria conoscenza storica smontando il testo storico in cui è stata cristallizzata la conoscenza esperta ripercorrendo il percorso cognitivo dello storico e riconoscendo gli operatori storiografici utilizzati. In questo modo egli si impadronisce dell'essenza complessa della conoscenza storica non limitandosi alla memorizzazione, spesso parziale, di fatti, concetti e interpretazioni.

## **Capitolo 5. Abilità di Studio o Metodo di Studio?**

Lo studio rappresenta, nel contesto scolastico, una delle più importanti competenze che si richiedono allo studente. L'efficacia nello studio, infatti, è vista come competenza trasversale importante per il successo scolastico (Cisotto, 2006). Apprendere dal testo non è riconducibile soltanto alla comprensione come attività cognitiva rivolta alla costruzione del significato: è un processo più complesso, poiché, oltre al ricordo e all'elaborazione di rappresentazioni coerenti, richiede di saper usare le informazioni del testo in funzione di un determinato compito per l'acquisizione di nuove conoscenze (Boscolo, 1997 e 2012). Lo studio si definisce come attività di lettura attenta e selettiva, finalizzata alla comprensione, memorizzazione e uso di conoscenze nell'esecuzione di un compito (Anderson e Armbruster, 1982; Devine, 1991). Imparare dal testo implica quindi l'attivazione di abilità in un pattern complesso, composto sia di fattori cognitivi e metacognitivi, sia di fattori motivazionali e di autoregolazione.

Lo studio, pertanto, può essere definito come una delle competenze fondamentali per l'apprendimento. Cornoldi et al. (2006) distingue tra apprendimento incidentale (le esperienze) e apprendimento intenzionale, dato dall'adesione dello studente a modelli di acquisizione del sapere (scuola, apprendistato, ...). È l'apprendimento intenzionale a produrre effetti più rapidi e solidi. Questa affermazione implica che le scelte 15

didattiche relative allo studio necessariamente si impostino sulla costruzione di strategie più che sull'acquisizione di uno specifico metodo in senso stretto. Negli ultimi anni, infatti, si è affermata l'idea (De Beni e Moè, 2000; Moè e De Beni, 1995) che l'applicazione di un metodo di studio porti con sé alcuni problemi. In primo luogo vi è il rischio dell'abbandono del metodo da parte dello studente, il che non favorisce l'acquisizione di autonomia nello studio. In secondo luogo far riferimento ad un metodo è visto in molti casi come un peso aggiuntivo. Infine il pericolo maggiore è rappresentato dall'eccessiva rigidità che un metodo organizzato necessariamente comporta. Talvolta l'esecuzione di tutte le operazioni può risultare macchinosa, altre volte il compito di studio implicitamente richiede di svolgerne solo alcune, evitando una pedissequa applicazione del metodo (Cornoldi et al., 2006). Difficilmente, infatti, un metodo di studio è sufficientemente flessibile per essere utilmente applicato alla maggior parte dei materiali proposti. L'ancora diffuso concetto di "metodo di studio ideale" comprende istruzioni per attivare possibili capacità e qualità di un ipotetico studente, valido in tutte le situazioni.

I problemi legati all'applicabilità generalizzata dei metodi ideali suggeriscono la necessità di un approccio al problema di "insegnare a studiare" alternativo a quello classico del metodo di studio: le ricerche (Boscolo 1997, Cornoldi 2006) si sono indirizzate sul potenziamento dei fattori metacognitivi, dell'utilizzo di strategie di apprendimento e di studio, di un diverso atteggiamento verso la scuola e lo studio, e sulla consapevolezza nei propri stili cognitivi ed emotivo – motivazionali, che caratterizzano lo studente competente.

### **5.1. *Apprendere dal Testo***

La ricerca nell'ambito dell' "apprendere dal testo" riguarda da un lato i processi di elaborazione dell'informazione (*text processing*) attraverso cui l'allievo acquisisce le conoscenze dal testo, dall'altro le modalità di presentazione del materiale di apprendimento che possono influenzare quei processi (Boscolo, 1997). Per quanto riguarda la comprensione, essa viene definita come processo dinamico di costruzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli di testo e di contesto, nell'ambito di una memoria di lavoro di limitata capacità (Graesser e Britton, 1996). Si tratta quindi di un processo che può avvenire a diversi livelli: soltanto la comprensione

profonda consente l'elaborazione attiva e, quindi, l'apprendimento. Inoltre il significato di un brano deriva dall'integrazione di ciò che in esso è scritto con l'insieme delle conoscenze linguistiche ed extralinguistiche di cui dispone l'individuo (comprensione inferenziale). In tal senso "apprendere" significa saper utilizzare le informazioni del testo, ad esempio per formulare inferenze o risolvere un problema, mentre il semplice "ricordo" permette la sola riproduzione di quanto letto. La relazione esistente tra la comprensione e il ricordo risente dell'influenza degli "schemi" e degli "script". Gli schemi si definiscono come modelli secondo cui gli esseri umani codificano le conoscenze nella memoria e immagazzinano nuovi concetti (Thorndyke, 1984); gli script si definiscono come strutture stereotipiche di conoscenza che gli individui acquisiscono relativamente ad eventi consueti (Shank e Abelson, 1977). Attraverso il ricorso agli schemi e agli script l'individuo perviene alla comprensione del significato del messaggio, che è dato dall'interazione dinamica delle strutture astratte di conoscenza con gli indizi ricavabili dal messaggio (Boscolo, 1997). Il processo di costruzione - integrazione della conoscenza attraverso lo studio, pertanto, consiste in una rete costituita dalla connessione dei nodi lessicali attivati durante la lettura, dalle proposizioni derivate dal testo e le inferenze prodotte (Kintsch, 1988). Il processo di comprensione si situa quindi tra la lettura di un testo e la sua riesposizione (riassunto, ad esempio); in tal senso viene definita da Kintsch e Van Dijk (1978) come costruzione di una rappresentazione mentale del significato, attraverso i due processi di costruzione e di integrazione (Cardarello e Contini, 2012).

La costruzione ha inizio quando l'elaborazione dell'input linguistico attiva i nodi di conoscenza corrispondenti nella mente di chi legge: si genera una quantità di informazioni potenzialmente rilevanti, ma non tutte coerenti con i significati del testo (ad esempio in presenza di parole polisemiche). La rappresentazione del testo, quindi necessita del secondo processo, quello di integrazione, che interviene ad integrare le reti di significato dei singoli segmenti, rafforzando le connessioni più coerenti con il significato del testo. Il processo inferenziale interviene nel caso di una co-referenza non esplicita (Lumbelli, 2009), la comprensione come problema, il lettore in questo caso è costretto ad una ricerca di reintegrazione: l'informazione generata, non esplicitata nel testo, è detta inferenza. Nella teorizzazione di Kintsch, il concetto di inferenza riguarda la generazione di quelle informazioni che la mente del lettore produce consapevolmente e intenzionalmente e che comporta l'ingresso del ragionamento deduttivo nel processo

di comprensione. In tal caso si parla di processo inferenziale. L'abilità di operare inferenze si manifesta nel dedurre che un evento ha determinato un altro evento, indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni, indicare il referente al quale si riferisce il pronome, identificare le generalizzazioni espresse nel testo. Livelli di comprensione (Cardarello e Contini, 2012; Levorato, 2000; Levorato et al., 2007):

- Comprensione letterale (lessico): testo come contesto, categorizzazione, sinonimia, antinomia.
- Comprensione inferenziale (proattiva o retroattiva).
- Rappresentazione semantica (nella forma del riassunto).

Secondo tale impostazione il processo del comprendere si svolge a più livelli. Il primo è rappresentato dalla comprensione letterale, all'interno del quale viene elaborato il primo significato lessicale, avvengono le prime categorizzazioni, si svolgono i primi collegamenti tra i sinonimi e le antinomie, e il testo diviene contesto di comunicazione. Tale contesto permette di passare al secondo livello di comprensione, quella inferenziale, che costruisce i collegamenti di significato tra ciò che viene enunciato e la propria enciclopedia del mondo, per mezzo della quale si compie una costante verifica della coerenza con quanto scritto in precedenza (inferenza retroattiva) e si formulano ipotesi su quanto verrà comunicato successivamente (inferenza proattiva). Il livello più profondo della comprensione è la rappresentazione semantica, in cui si verifica un'analisi della coerenza globale del testo e la selezione delle informazioni principali.

La rappresentazione semantica è frutto di un'attività mentale complessa e si caratterizza per l'analisi della coerenza, di relazioni causali e temporali e l'organizzazione gerarchica (Levorato, 2000). In uno studio più recente (Levorato e Nesi, 2007), l'autrice afferma che la comprensione si basa su una varietà di abilità, di diversa natura e complessità, che comportano competenze cognitive, linguistiche e pragmatiche. Sono stati identificati diversi fattori che influenzano i cambiamenti evolutivi nella comprensione del linguaggio, le più importanti delle quali sono la familiarità, l'analizzabilità semantica e il contesto. Mentre fino agli studi degli anni '90 l'interesse della comunità scientifica si è concentrato principalmente sui fattori che favoriscono la comprensione del linguaggio, la ricerca più recente ha rivolto la sua attenzione alle differenze individuali e la relazione tra comprensione e altre abilità linguistiche. Il rapporto tra comprensione del linguaggio e comprensione del testo è considerato

particolarmente interessante alla luce dell'importanza del contesto linguistico ed è stato dimostrato nei bambini in età scolare che il miglioramento della comprensione del testo è stata accompagnata da un miglioramento nella comprensione del linguaggio. Il livello profondo di comprensione viene analizzato da Kintsch e Van Dijk (1978). Secondo i due autori, nel passaggio dal livello di comprensione micro strutturale (o di superficie) ad un livello macro strutturale (che riguarda la globalità), il soggetto trasforma singole proposizioni contenenti molte informazioni in altre di carattere generale: in sostanza compie un processo di riassunto.

## ***5.2. L'Elaborazione Concettuale a Rete delle Informazioni del Testo***

Lo studio dei processi di elaborazione dell'informazione ha portato a diverse ipotesi sul funzionamento della mente umana durante il processo di apprendimento. Per reazione al comportamentismo e alla sua concezione lineare di apprendimento (Gagné, 1965), dagli anni Sessanta l'approccio cognitivista ha posto l'attenzione ai processi della mente nella fase dell' apprendimento, e, secondariamente, a costruire un modello di istruzione come potenziamento della capacità dell'uomo di organizzare e costruire la propria conoscenza. Un filone di studio è rappresentato dallo sviluppo del concetto di "apprendimento significativo". Secondo Ausubel (1968), il "significato" poggia sull'assunto che un materiale (ad esempio un testo di studio) è potenzialmente significativo se può essere riferito a una struttura di conoscenza esistente nell'individuo. Compito dell'istruzione, in questo caso, è favorire la costruzione di strumenti cognitivi adeguati che consentano l'integrazione delle nuove informazioni con gli apprendimenti precedenti.

Un altro filone di studio dell'approccio cognitivista è dato dal parallelismo tra funzionamento del cervello umano e intelligenza artificiale. In sostanza, il cervello viene paragonato all' hardware mentre la mente rappresenta il software. Questa equazione ha dato il via alle grandi ricerche sull'intelligenza artificiale (IA), che hanno condotto a complesse rappresentazioni delle funzioni e facoltà mentali, dalle prime rappresentazioni delle reti semantiche di Collins e Quillian (1969), al modello della mente modulare di Fodor (1983), fino ai più recenti modelli connessionisti. Gli studi sui processi mentali di matrice cognitivista (human information processing) e sull'intelligenza artificiale hanno rappresentato un terreno di grande sviluppo della

ricerca scientifica. In quest'ambito ha assunto particolare importanza lo studio sulle connessioni "a rete" delle informazioni. Uno dei modi di rappresentare l'organizzazione dei concetti nella memoria a lungo termine si esplica attraverso i modelli di reti semantiche. Si tratta di reti di nodi concettuali legati fra di loro in base ai tratti semantici che li contraddistinguono. Essi si organizzano sulla base di categorie sovraordinate che includono concetti subordinati in base ad un principio di categorizzazione che consente il recupero dell'informazione sulla base di un principio di economia cognitiva.

A partire dal superamento dei primi modelli di reti semantiche degli anni Sessanta impostate su associazioni logico-gerarchiche piuttosto rigide, in cui il processo di rappresentazione seguiva un percorso univoco, Collins e Loftus (1975) elaborarono un modello di memoria semantica basato su un'organizzazione più flessibile, in base alla teoria della propagazione dell'attivazione (spread activation). In sostanza, questa teoria ipotizza che, in presenza di uno stimolo, si attivi una carica elettrica di determinate cellule cerebrali (i neuroni) che corrispondono ad un determinato nodo concettuale. Un neurone, attraverso le sinapsi, trasmette l'impulso elettrico ai neuroni adiacenti, attivandoli a loro volta.

Secondo Collins e Loftus (1975), i nodi disterebbero l'uno dall'altro in modo variabile in base al grado di somiglianza semantica tra i concetti. Dal punto di vista della didattica per insegnare a studiare, tale teoria implica la possibilità di costruire la conoscenza in base all'attivazione di diversi possibili percorsi: non può essere fissata un'organizzazione gerarchica predeterminata, ma la rete si comporrà di nodi concettuali attigui in funzione della somiglianza semantica. Ne consegue che la rappresentazione grafica delle conoscenze attraverso mappe o schemi rende esplicita l'organizzazione della conoscenza, che pertanto sarà il frutto di una riflessione metacognitiva in merito ai possibili rapporti tra i concetti. Parleremo tra breve del filone rappresentato dalla costruzione di mappe concettuali. Nel prossimo paragrafo soffermeremo la nostra attenzione sulle caratteristiche del testo espositivo, il quale, rispetto ad altri tipi di testo, risulta essere utilizzato per le attività di studio, sia nella fase di comprensione, sia in quella di produzione.

### ***5.3. Caratteristiche del Testo Espositivo***

La ricerca sul text processing si è rivolta, oltre che all'attivazione di strategie personali, anche al miglioramento della qualità dei libri di testo, cioè alla loro comprensibilità, chiarezza espositiva, coerenza. Il testo espositivo comunica informazioni, idee, concetti. Il suo obiettivo è quello di insegnare o far apprendere al lettore tali informazioni. In tal senso, il testo espositivo tende a costruire una struttura concettuale nella mente del lettore: per essere efficace, quindi, il testo deve facilitare la costruzione di tale struttura fornendo materiali adeguati, favorendo la partecipazione attiva del lettore nella decodifica, nell'integrazione, nel riconoscimento delle informazioni principali.

Una delle difficoltà maggiori nella processazione del testo espositivo, infatti, è rappresentata dalla mancanza di una struttura forte: la presentazione dei concetti non sempre è caratterizzata da chiarezza o coerenza tra le informazioni. Per favorire la decodifica e l'apprendimento dal testo, pertanto, è necessario che il testo espositivo sia costruito secondo una "tecnologia testuale", dove assumono rilevanza sia la modalità di scrittura, sia il "design" (impaginazione, illustrazioni, organizzatori anticipati, mappe concettuali, ecc.). In particolare, l'organizzazione del testo è stata studiata da Meyer (1975) per le sue connessioni con la comprensione e la rievocazione, nel rapporto che esse instaurano con la struttura della prosa. Meyer afferma che la disposizione gerarchica "ad albero" del contenuto di un testo costituisce la "struttura" del contenuto: alcune idee risultano a livelli sovraordinati, mentre altre si posizionano a livelli subordinati, e sono interrelate da predicati retorici paratattici o ipotattici: covarianza, confronto, elenco, descrizione e risposta (Meyer, 1975). In tale contesto le informazioni collocate nei livelli più alti vengono meglio ricordate dopo la lettura o l'ascolto, rispetto a quelle subordinate (Kintsch e Van Dijk, 1978). La rievocazione del contenuto, inoltre, poggia sulla memoria semantica, e viene facilitata da accorgimenti testuali che dovrebbero essere tenuti presenti dagli autori di testi scolastici, ad esempio utilizzando segnalazioni, cioè dando risalto a particolari parole o porzioni di testo, inserendo domande sui contenuti del testo o che facilitano le inferenze, integrando il testo con illustrazioni, utilizzando mappe concettuali. Alla luce di tali considerazioni, il testo espositivo si caratterizza per un alto grado di complessità, dovuta a diversi fattori: la

struttura “debole”, gli argomenti poco familiari e astratti, il lessico specifico legato alla disciplina.

Pertanto, anche in presenza di facilitazioni per la comprensione e la rievocazione, la processazione del testo espositivo esige che da parte del soggetto siano attivate strategie cognitive e metacognitive adeguate ed efficaci per l'apprendimento. Strategie per lo studio L'abilità di studio si pone in relazione con le strategie utilizzate per pianificare, leggere, capire, memorizzare e monitorare l'attenzione (Cornoldi, 2008). Le strategie si definiscono come procedure potenzialmente consapevoli e controllabili, mirate a conseguire scopi specifici e sovrintendono l'esecuzione di un compito complesso (Cisotto, 2006). Samuelstuen e Braten (2007) propongono la definizione di strategia come forma di conoscenza procedurale che gli studenti utilizzano volontariamente per acquisire, organizzare o trasformare le informazioni, nonché per riflettere sul proprio apprendimento e guidarlo, al fine di ridurre una discrepanza percepita tra un risultato desiderato e il loro attuale stato di apprendimento o di comprensione. In base a tale definizione gli autori hanno costruito una scala di misurazione, il Cross-Curricular Competencies scales che, a partire dalla comprensione nella lettura di un testo, misura la memorizzazione, l'organizzazione delle informazioni, l'elaborazione e il monitoraggio (Samuelstuen e Braten 2007). Per eseguire e portare a compimento un compito cognitivo si mettono in atto sia strategie generali come l'elaborazione, il riepilogo, la previsione, l'organizzazione delle informazioni, il modellamento, ma anche strategie riferite ad ogni singolo dominio (ad esempio la scienza) (Alexander et al., 1998).

Inoltre negli ultimi decenni si è posto l'accento sulla metacognizione, intesa come capacità di sorvegliare, valutare, e controllare il proprio pensiero (Brown et al., 1986; Flavell, 1985), e sull'auto-regolazione (Pintrich e Schunk, 1996), cioè la supervisione, il monitoraggio e il controllo del proprio pensiero. Accanto a queste 23 strategie per l'apprendimento Alexander et al. (1992) propongono di affiancare strategie didattiche che facilitano l'apprendimento come il Jigsaw, l'apprendimento cooperativo, l'istruzione tra pari, l'insegnamento reciproco, e lo sviluppo di strategie di auto-regolazione (Brown e Palincsar, 1989). Un importante filone di ricerca riguarda l'efficacia delle strategie metacognitive nello sviluppo delle abilità di studio (Cornoldi et al., 2006).

La metacognizione consente una visione d'insieme del nostro funzionamento mentale, interviene sulla convinzione dell'importanza dell'impegno personale e dell'efficacia delle azioni che compiamo, sul miglioramento personale e il raggiungimento di taluni obiettivi. Inoltre influisce sulla convinzione dell'efficacia delle proprie iniziative, sulla capacità di autoregolazione e di pianificazione nell'organizzare la propria attività in maniera da raggiungere gli obiettivi prefissati. La metacognizione, quindi, si compone di operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle, indurre alla riflessione. Cornoldi et al. (2006) individuano tre categorie per un intervento di sviluppo della metacognizione: l'atteggiamento metacognitivo, le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo.

#### ***5.4. Abilità di Studio e Stili Cognitivi***

Un capitolo non trascurabile nel passaggio dalla proposta di un solo “metodo” di studio all'apporto degli aspetti metacognitivi e degli atteggiamenti individuali verso lo studio è dato dal concetto di “stile cognitivo”. Nelle teorie multicomponenziali dell'intelligenza, si possono riconoscere un'abilità linguistica e una visuo-spaziale: due soggetti al test WISC avranno punteggio di quantità uguale, ma profili differenti. Vi è uno stretto legame tra “stile cognitivo” e “strategia cognitiva”: “uno stile cognitivo si manifesta quando si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie” (Cornoldi et al., 2006, p. 17). Si possono individuare 5 stili:

- **Sistematico/intuitivo:** maniera di classificare e formulare ipotesi da parte di un individuo. Sottile interazione tra processi cognitivi e processi emotivi e di personalità; **Globale/analitico:** nella percezione si evidenzia preferenza per la considerazione dell'insieme o del dettaglio.
- **Impulsivo/riflessivo:** riguarda i processi decisionali.
- **Verbale/visuale:** riguarda vari compiti cognitivi, percezione, memoria, preferenze di risposta, il modo in cui una persona ricorda le informazioni apprese.
- **Pensiero convergente/pensiero divergente:** convergente è quello che tende a svilupparsi entro mete logiche e consequenziali su cui convergeranno presumibilmente altre catene di pensiero.

- Divergente invece sviluppa percorsi autonomi che, anche se talora meno consequenziali e tipici, possono produrre soluzioni originali e “creative”.

Nasce perciò l’esigenza, da parte della scuola, di progettare e implementare il processo di insegnamento-apprendimento delle abilità di studio tenendo conto dei diversi stili di apprendimento: la valorizzazione delle differenze individuali passa attraverso una proposta didattica che utilizza diversi strumenti, materiali, strategie, al fine di consentire a ciascun alunno di promuovere il proprio apprendimento. Da un lato si tratta di adattare le condizioni dell’istruzione ai 26 diversi stili cognitivi, dall’altro si riconosce agli stili cognitivi una plasticità, ossia una possibile modificabilità attraverso proposte di attività didattiche versatili. Il rapporto tra stili di studio e condizioni dell’istruzione è rappresentato dal contrasto tra le differenze di stili manifestate dagli studenti e la tendenza a uniformare l’intervento didattico allo stile prevalente dell’insegnante (Sternberg et al., 1996 e 1998).

L’eterogeneità degli stili nello studio rappresenta pertanto un valore qualitativo, che porterà l’insegnante a delineare un profilo attitudinale dello studente che comprende le caratteristiche cognitive, le propensioni e gli atteggiamenti verso lo studio (Gardner, 1983), adottando una valutazione a carattere processuale. Sternberg (1996), in particolare, suggerisce di incentivare le strategie di pensiero sintetico-creativo, oltre a quello analitico, cioè la tendenza ad immaginare, supporre, scoprire. Inoltre propone di valorizzare le strategie pratico-contestuali, cioè la capacità di dimostrare applicazioni pratiche di una teoria, completare procedure o usare strumenti. Per sviluppare negli allievi un approccio versatile Sternberg propone di variare le richieste relative allo studio, sicuramente pratica più complessa rispetto ad una conduzione standardizzata della classe, e che richiede un approccio di insegnamento duttile e distribuito.

A tal fine propone un modello a quattro fasi (Cisotto, 2006, p. 205):

- Acquisizione delle strategie (esplorazione del problema e possibili soluzioni).
- Problem solving intragruppale (esplorazione libera di strategie).
- Problem solving intergruppale (apprendimento reciproco).
- Problem solving individuale (autonomia nello sperimentare le nuove strategie).

D'altro canto, le indicazioni di Gardner (1983) per la costruzione di curricoli flessibili in base agli stili cognitivi degli studenti possono essere adattati ai processi di apprendimento dal testo. In particolare Gardner propone l'elaborazione precoce dei profili degli studenti, la progettazione di piani di studio liberi e la moltiplicazione delle forme di rappresentazione delle conoscenze.

### ***5.5. Insegnare ad Apprendere il Testo Storico***

Come sappiamo (Stenhouse, 1971) soltanto la parte superficiale delle discipline può essere trasmessa tramite la semplice istruzione, mentre la capacità di pensare all'interno di esse può essere insegnata soltanto mediante *la ricerca* (che si configura come ricerca storico-didattica: cfr. più avanti la sezione elaborata da Maria Vassallo); ciò presuppone che si progettino esercizi di addestramento che stimolino la comprensione, orientati al conseguimento di obiettivi cognitivi (conoscenza, comprensione, operazioni sui testi, *operazioni su fonti*).

Nel testo storico si trova cristallizzata la conoscenza storica cui è pervenuta la ricerca specialistica. Esso ha una struttura comunicativa specifica che risponde alle caratteristiche dell'oggetto trattato: narrativa se vengono presentati gli avvenimenti, descrittiva se si tratta del contesto in cui essi sono inseriti, argomentativa se si illustra la spiegazione fornita dallo storico ai problemi che egli stesso ha individuato. Sottesa al testo, prima della comunicazione, è la struttura funzionale della conoscenza storica costruita dal ricercatore mediante l'analisi delle fonti e delle informazioni raccolte sul passato; per condurre tale complessa operazione ha dovuto usare gli organizzatori cognitivi specifici della storiografia: gli operatori temporali soprattutto, ma anche quelli spaziali, e le categorie della permanenza e del mutamento.

Si può, anzi si deve, se si vuole mirare alla formazione di una cultura storica non superficiale, condurre lo studente a comprendere l'essenza profonda del testo storico cogliendone la struttura comunicativa, riconoscendone la struttura funzionale, in modo che giunga per una sua strada autonoma alla conoscenza storica presentata nel testo. Per far questo è necessario trasporre il testo esperto in un testo funzionale alle operazioni della mediazione didattica: non solo con un linguaggio accessibile agli studenti, ma

anche e soprattutto arricchito e intrecciato di esercitazioni graduate che costituiscano un vero e proprio percorso operativo dell'apprendimento.

Se si vuole che gli studenti conseguano una educazione/cultura storica non basta che apprendano conoscenze storiografiche, occorre anche sollecitarli ad operare con le fonti di informazioni sul passato e con le categorie analitiche appropriate in modo da far sperimentare loro i procedimenti di ricostruzione del passato. A questi fini la ricerca storico-didattica diventa una necessità pedagogica. Per essere un efficace mezzo di formazione la ricerca storico-didattica non deve necessariamente essere conforme alla ricerca professionale e ricalcare esattamente le fasi di svolgimento, l'imprevedibilità e l'originalità dei risultati. Non si tratta infatti di iniziare gli studenti al mestiere dello storico, ma di plasmare uno stile cognitivo costruendo l'attrezzatura mentale che serve per esercitarlo.

Bisogna allestire le condizioni opportune affinché i ragazzi siano capaci di produrre informazioni da fonti relative ad un tema determinato e di elaborarle in conoscenze del passato. Il raggiungimento di questo obiettivo non viene negato se la ricerca storico-didattica presenta scarti rispetto alla ricerca professionale. L'esigenza didattica legittima che l'insegnante operi in modo da far saltare certe tappe (che lui stesso compirà per conto degli allievi) e da ingrandire certe altre allo scopo di far apprendere abilità, capacità e coscienza delle procedure. Perciò non è illecito promuovere ripetute esercitazioni su fonti preselezionate, trattate e strutturate. L'importante è che gli studenti possano provare atteggiamenti cognitivi funzionali alla produzione di conoscenze. Per questi motivi può essere considerata più adeguata alla effettiva agibilità scolastica una concezione di ricerca storico-didattica che includa ogni attività diretta a raccogliere informazioni dalle fonti secondo procedimenti appropriati a fondare una conoscenza di tipo storiografico del passato.

L'insegnamento della storia nella scuola svolge una battaglia a favore della ricerca e dell'interpretazione, che mette la sordina all'importanza delle conoscenze storiche reperibili attraverso il manuale, in parte giustificabile, secondo me, nella scuola italiana in cui in molti casi il manuale continua ad essere riproposto come negli anni '60. E'anche vero che si va incontro a due rischi, presenti anche nella recente elaborazione sui nuovi curricoli nella scuola di base. Uno è la trasformazione dell'informazione

storica in una generica melassa di storia per quadri sociali e per scenari mondiali in cui l'Africa subsahariana e la colonizzazione dell'Oceania sono presenti tra i contenuti essenziali allo stesso modo della civiltà greco-romana o dell'espansione araba. L'altro rischio è quello che l'idea scientificamente valida della soggettività e parzialità delle conoscenze e del valore dell'interpretazione formi dei cosiddetti "piccoli storici" cui sfugge che ci sono pure dei fatti documentati e certi. Io ho sentito affermare, proprio in occasione della Giornata della memoria, che il negazionismo va affrontato come una delle possibili interpretazioni della Shoá: e se pure le parole hanno tradito l'intenzione, mi sembra che questo scivolone ci offra di riflettere sui possibili pericoli di ridurre anche per gli studenti tutta la storia a confronto e interpretazione storiografica.

In un articolo scritto dallo storico Giannuli (2006) afferma che da parte degli studenti ci sia poco interesse per la storia e che una causa sia che:

il modello segnato dalla riforma Gentile, che, per la storia, è: nozionistico-passivizzante, disciplinare, analogico, ossessivamente cronologico, in quanto individua lo studente come puro ricettore non interagente: allo studente non si chiede di appassionarsi alla (o alle materie) che studia, ma di assimilare passivamente le informazioni trasmesse (p. 3).

Egli inoltre afferma che:

La motivazione allo studio viene dal valore culturale immaginato, non solo come elemento di promozione sociale, per la conquista di lavori più apprezzati e remunerati, ma come elemento gerarchico di comando: chi più sa, più sale nelle gerarchie sociali a cominciare da quella dello Stato e della politica, che più delle altre chiedono conoscenze storiche la cui figura retorica regina è l'analogia. Ne consegue che lo strumento per valutare e motivare lo studente è quello disciplinare espresso dalla promozione/bocciatura e, più in particolare, dal voto che esprime il suo valore intellettuale inteso soprattutto come adeguamento alle regole di apprendimento richieste dal modello sociale. (p.3)

Giannuli (2006) pone anche l'esempio dei suoi studenti come tra i suoi studenti su circa 140, solo due sapevano collocare giustamente Nenni, De Gasperi e Togliatti nei rispettivi partiti. Poi, il manuale è andato via via "ingrassando" perché, mentre venivano lasciate tutte le nozioni precedenti, se ne aggiungevano di nuove e giustamente: nel 1935 era possibile ignorare la rivoluzione russa? E nel 1970 si poteva non sapere nulla su quella cinese? Ed oggi, con la globalizzazione in corso, è lecito che una persona di cultura media ignori cosa sia stata la decolonizzazione o la guerra del Vietnam? E via di questo passo. Solo che è perfettamente inutile aggiungere capitoli su capitoli, tanto l'orario di lezione è sempre quello e le altre materie da studiare sono sempre le stesse. Allora, non è preferibile, data una cornice generale, insegnare ai ragazzi come scoprire quando c'è stata la lega di Cambrai, quando la guerra dei trenta anni, come è andata la rivoluzione russa e la guerra del Vietnam ecc ecc? Ma, soprattutto, saperle collocare concettualmente in un contesto coerente?

Quindi, in primo luogo l'insegnamento deve avere un carattere metodologico e spiegare a che serve sapere certe cose: ora che abbiamo saputo chi è il papa della Lega di Cambrai, come sono andate la rivoluzione russa e la guerra in Vietnam, cosa ci cambia? E questo significa insegnare ai ragazzi a formulare il quesito storico cui si intende rispondere. La ricerca del sapere è sempre la risposta ad una domanda, L'importante è che questo avvenga all'interno di una visione unitaria della storia (ed unitario non significa analitico o, peggio, ultra analitico): la storia è sempre spiegazione del presente, dunque un approccio più esplicativo che narrativo. L'importante è che questo avvenga all'interno di una visione unitaria della storia (ed unitario non significa analitico o, peggio, ultra analitico): la storia è sempre spiegazione del presente, dunque un approccio più esplicativo che narrativo.

## **Capitolo 6. Prospettive sull'Insegnamento della Storia a Scuola**

Insegnare la storia ai ragazzi e alle ragazze della scuola secondaria di secondo grado (generalmente chiamata in Italia scuola superiore, *High School* nel linguaggio scientifico) è una responsabilità non indifferente. Molto più, infatti, che insegnarla ai bambini e alle bambine del primo ciclo d'istruzione (*Primary School and Middle School*). Per quest'ultimi la Storia, come accade naturalmente con altre discipline, stimola l'immaginazione ludica, in molte sue componenti, date le connessioni neuronali

non ancora strutturate per permettere la piena cognitizzazione del discorso storiografico e la capacità psicologica non ancora adatta a elaborare le implicazioni etico-morali che gli argomenti storici devono stimolare nei discenti. Il “gioco” della storia si può concretizzare in molti bambini in rappresentazioni metaforiche in cui guerre e battaglie possono essere apprese alla stregua di competizioni sportive – principalmente calcistiche in Italia – nelle quali prevale un senso campanilistico della nazione o dell’area geografica, con il suo relativo orgoglio. Quale insegnante di storia in Italia, ad esempio, non si è imbattuto in maschietti che chiedevano se l’impero Romano fosse stato il più forte e grande della storia, a discapito di altri imperi quali ad esempio quello arabo o mongolo? Per le bambine, queste rappresentazioni metaforiche rispondono alle loro naturali inclinazioni dovute al loro genere e ad esempio spaziano, o perlomeno spaziavano in tempi meno recenti, in fantasticherie fiabesche di re, regine, castelli, principi ecc.

Per i ragazzi e le ragazze delle scuole superiori la questione è diversa e, naturalmente, più complessa. La pubertà ha fatto il suo corso, le rappresentazioni fantastiche sfumano, l’interesse verso le problematiche del mondo in relazione al proprio vissuto personale del presente e del futuro cominciano ad acquisire generalmente un importante interesse, la consapevolezza del male, del dolore e della sofferenza – storicamente identificati nel sangue versato nelle guerre – diviene sempre più appresa; insomma tutto si avvicina a ciò che è concreto e razionale, seppur in uno spirito adolescenziale caratterizzato dal turbamento o dallo stupore.

Lo studio della storia può divenire, in senso positivo, uno strumento per capire il presente alla luce delle lezioni del passato, oppure, in maniera sempre più prevalente tra i ragazzi di oggi, in senso negativo, una disciplina inutile, noiosa e in tempi recenti anche sostanzialmente falsa, poiché non verificata attraverso la schizofrenica pretesa di vedere e “toccare” tutto, ingannevole illusione generata da internet e dalla tecnologia, abilmente sfruttata da molti corrotti e corruttori senza scrupoli; pretesa dunque di poter possedere la verità assoluta senza il tramite di esegesi interpretative. Quest’ultima considerazione, più propriamente filosofica che tecnicamente attinente alla didattica della storia, ripetiamo, sempre più prevalente tra i giovani, purtroppo, potrebbe spiegare un po’ di quella “crisi” della Storia nella scuola, e non solo, di cui da anni si discute e si dibatte in ambito accademico. Esula dagli scopi del nostro studio approfondire ed

entrare nel merito di questo dibattito, ma risulta indispensabile servirsene come preambolo, seppur attraverso un cenno, poiché la didattica della storia e la sua pedagogia, come tutte le pedagogie, non possono risultare efficaci nei loro risultati se non tengono conto e si focalizzano sui problemi più stringenti sui quali si prefiggono di intervenire. E che l'insegnamento della storia sia un problema della scuola di oggi non lascia dubbi.

Ogni insegnante di storia appassionato, o che semplicemente prova soddisfazione nel fare il proprio dovere, vorrebbe sentirsi dire dai suoi studenti e dalle sue studentesse che le sue lezioni sono state utili per capire qualcosa del presente attraverso lo studio del passato, e non che la storia è falsa – come falsi sono quelli che la insegnano – perché, ad esempio, la fanno i vincitori. L'aspetto forse più inquietante di questa deprimente situazione deriva dal fatto che essa non trova la sua causa in una volontaria e consapevole scelta degli adolescenti, ma va ricercata proprio in alcune frange estreme dell'accademia, che sembrano avere la più forte influenza sui decisori istituzionali, che vedono nella crisi della storia un fatto essenzialmente imputabile alle modalità di insegnamento, fatto, che se pur vero e importante, spiega solo una parte del problema e da solo non può riuscire ad incidere e cambiare il corso di questa crisi.

Alla luce di questa più matura consapevolezza, la didattica della storia può rivestirsi di una duplice e cruciale importanza. In primo luogo, valorizzare una disciplina deprezzata e ridotta ad ausilio dell'industria del turismo culturale e non propriamente scientifica a dispetto delle altre discipline scientifiche “vere e importanti” quali quella medica ed economica. Secondo, mettere ordine tra i vari e legittimi framework teorici e lasciare la parte più complessa del dibattito accademico ai più alti livelli, fornendo così, senza intaccare la indispensabile libertà d'insegnamento del docente, linee di indirizzo di metodo e di contenuto agli operatori scolastici, che abbiano una concreta possibilità di essere applicate nella pratica didattica quotidiana.

Per fare ciò risulta indispensabile, a nostro avviso un dialogo e un confronto sempre maggiormente intenso tra scuola e accademia, sia per stimolare nella ricerca scientifica una più mirata capacità di investigazione, proveniente dalla intuizione spontanea dell'operatore sul campo, vale a dire il docente scolastico, sia per fornire una forma indispensabile di formazione e aggiornamento ai docenti scolastici ed evitare che alcuni

di essi incorrano nell'errore di portare nelle aule scolastiche, tra i ragazzi e le ragazze, proprio quelle questioni troppo complesse – che diciamo anche, vengono proposte nelle loro banalizzazioni e semplificazioni ideologiche e politiche, poiché acquisite probabilmente solo in quelle dimensioni – le quali, come abbiamo detto, dovrebbero, a nostro parere, essere lasciate ai professionisti della ricerca e della docenza universitaria.

Ciò non significa certo un ritorno ad una didattica della storia tradizionale con il suo accento sulla determinazione di percorsi semplici e delimitati dalla guida del libro di testo e con una forte enfasi sugli aspetti relativi alla disciplina del comportamento. Per la didattica della storia, anzi per la didattica nella sua generalità, la ricerca accademica ha dimostrato che un ritorno ad una scuola “severa” non produce alcun risultato e che le metodologie e la scienza pedagogica e psicologica, così come le tecnologie, con il loro apporto di innovazione, non possono essere lasciate fuori dalla pratica didattica, risultando forse di importanza ancor maggiore rispetto ai saperi disciplinari nel primo ciclo di istruzione. Si tratta dunque di spazzare via dalle aule scolastiche gli eccessi e gli sbilanciamenti dell'una e dell'altra parte – tradizione vs innovazione – che a nostro avviso portano agli orecchi dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze argomenti che provengono dalla diatriba politica contemporanea, di cui i docenti non si devono fare portatori nel loro lavoro quotidiano.

Questo principalmente perché non hanno la competenza necessaria per maneggiare tali questioni complesse, ma si limitano ad propagandare questa o l'altra corrente di pensiero solo perché sostenuta dalla fazione politica a cui aderiscono o per la quale simpatizzano. L'obiettivo può sembrare, dunque, ambizioso, ma non più procrastinabile. Far capire ai nostri studenti e alle nostre studentesse che la Storia è una disciplina pienamente scientifica e come tale soggetta alle leggi e alle metodologie della scienza, da cui derivano la sua forza e verità, ma anche il suo limite.

Per spazzare via superstizioni e oscurantismo occorre intaccare quell'idea erronea e pseudoscientifica di gerarchia tra le discipline scientifiche, idea, che seppur mai dichiaratamente esplicitata, si è di fatto imposta attraverso la subdola manipolazione di una parte dei media e di quella parte dell'accademia che maggiormente influenza la politica ed i media stessi. E' questa parte dominante nella scienza medica e nella scienza economica, che ha imposto l'idea che tali scienze non hanno alcuna possibilità di errore

e devono essere accettate in una sorta di sudditanza e dommatica, poiché da esse deriva la felicità e la realizzazione di vita. Per cui la “crisi” della Storia è una questione secondaria e non sono necessari sforzi eccessivi per aiutare la Storia ad uscire da questa crisi.

Per sua fortuna, la Storia si aiuta da sé. Lo stiamo vedendo in questi tempi turbolenti. Il decennio che ci siamo lasciati alle spalle si è aperto nel pieno della più grave crisi economica e finanziaria dai tempi della Grande Depressione del 1929. Si è chiuso con il mondo in preda ad una pandemia spaventosa, la cui fine appare sempre più incerta. Quella parte di scienziati della medicina e dell’economia che avevano promesso il paradiso terrestre all’umanità si sono trovati di fronte a quella rompiscatole della Storia, che irrompe nella nostra vita con tutta la sua forza dirompente. Lo sconcerto, la sorpresa, il turbamento scientifico ha colpito molti, tranne gli storici, o almeno quelli veri. In uno dei più importanti volumi del Novecento (che, si badi bene, era la sua tesi di laurea), lo storico francese Braudel (1992) ci aveva indicato i tre drammatici eventi storici che ciclicamente colpiscono la vita degli uomini, vale a dire la carestia, la guerra, l’epidemia. Non ce ne voglia l’insuperabile Braudel, e la sua bellissima terra di Francia, se con un pizzico di orgoglio nazionale italico, ricordiamo che già nell’800, Manzoni (2010), nel suo bistrattato romanzo storico *I Promessi Sposi*, aveva fatto vivere ai suoi personaggi questi tre drammatici eventi: la carestia, rappresentata nell’assalto al forno del pane; la guerra, con la calata dei Lanzichenecci; l’epidemia, con la diffusione della peste bubbonica.

Per rimarcare ancor più questa insita saggezza della storia mi preme aggiungere anche un ricordo personale che risale al periodo del primo lockdown del 2020. In uno dei tanti pomeriggi annoiati e turbati dalle notizie terribili riportate dalle televisioni, ho avuto il tempo di poter ascoltare su you tube una illuminante *lectio magistralis* dello storico piemontese Barbero (2011), studioso dell’età medievale e grande divulgatore scientifico, di cui mi sembra molto opportuno per i fini di questa argomentazione riportare a memoria la seguente frase: “noi storici non sappiamo precisamente cosa accadrà nel futuro, ma sappiamo che accadrà qualcosa di brutto” (p. 1). Precisiamo che la lezione è stata registrata in tempi non sospetti, abbondantemente antecedenti all’esplosione della pandemia Covid 19.

Qualcuno potrà obiettare che sì è vero, abbiamo la crisi economica, abbiamo la crisi sanitaria, ma perlomeno la nostra società guidata dal progresso della tecnica ci ha preservato dalla sciagura della guerra. Ciò è vero, ma a guardare bene solo parzialmente, e non nella prospettiva dello storico. Non ce ne voglia questa volta, niente meno che Sua Santità Papa Francesco, pontefice della Romana Chiesa Cattolica, se, per rispondere alla sopracitata obiezione scomodiamo la Sua persona e ci permettiamo di argomentare riguardo ad alcune Sue parole pronunciate nel Suo ultimo e recentissimo 35esimo viaggio apostolico in terra di Cipro e Grecia. Ancora una volta il pontefice si reca nei luoghi del dolore e della marginalità dove trova spazio la tragedia umanitaria che più fa rabbia per la sua contraddittoria irrazionalità, quella dei migranti.

E così ancora lì in quell'isola di Lesbo, già visitata nel 2016, in maniera ancora più drammatica, il pontefice lancia non più un appello accorato ai potenti d'Europa, ma un lancinante atto d'accusa, definendo "lager" questi i luoghi della schiavitù, contraltare dell'intero Occidente sviluppato, guida del mondo e faro dei diritti e della democrazia. Usa il termine spaventoso che ci fa paura pronunciare ancora e lo fa, ironia del Fato, in quello spazio di mare tra Grecia ed Asia Minore, dove tutta la storia di questo Occidente ha preso avvio. Da cui il nostro continente ha preso anche il nome, secondo il famoso mito della bellissima fanciulla fenicia Europa, rapita e sedotta da Zeus, padre degli dei, in una delle sue malandrine scappatelle con le mortali. Ebbene, la terra del mito, della insuperata bellezza mediterranea, l'isola di Lesbo, terra natia della vetta poetica mai più raggiunta, quella della poetessa Saffo, questa terra è ora diventata un "lager" nell'indifferenza più totale degli europei.

Qualcuno avrà ancora da ribattere che si tratta di esagerazioni; come se lasciare chiusi in campi di concentramento con il filo spinato bambini indifesi e innocenti sia solo un calcolato incidente di percorso verso le magnifiche sorti e progressive promesse dalla società della scienza e della tecnologia. E forse, qualche illuminato o illuminata luminaire della psichiatria o della scienza psicologica dominante, di cui si accennava sopra, ad un ingenuo/a e sprovveduto/a studente o studentessa, magari bullizzato/a dai suoi compagni di corso, che esplicita il suo stato ansioso e preoccupato, avanzando qualche tremante perplessità a seguito di riflessione sulle parole del Papa, il nostro o la nostra luminaire con calma serafica ed accarezzandosi la folta chioma brizzolata, tranquillizzeranno questi poveri studenti disadattati, dicendo che, probabilmente, il

solito esagerato bigottismo cattolico del pontefice di turno trova la sua vera spiegazione nella scellerata e malsana scelta di abbracciare la castità evangelica, sfogando pertanto la carica sessuale attraverso queste masturbanti elucubrazioni morali prive di fondamento.

Certo il problema c'è, ma non è della portata e della gravità con cui viene espressa, quindi il nostro pontefice farebbe bene a trovarsi una compagna o un compagno, che non è mai troppo tardi per scoprire la vera felicità e il vero amore, che non è di certo quello falso e patologico del suo dio inesistente e machista. Non sarà, pertanto, il “bla, bla, bla” di questi dispensatori di cattivi presagi a disturbare il sereno procedere verso il successo della nostra società occidentale dominata dalla scienza medica ed economica, con i suoi algoritmi e le sue conseguenti predizioni, che poverini, nella loro neutralità, precisiamo, non hanno alcuna colpa. Eppure, ancora la storia ci offre uno dei suoi paradossi. Questi signori governanti, consigliati da questa parte di accademia, che sanno come renderci ricchi, sani e felici, sono finiti nel tritacarne di quegli scansafatiche e sfaccendati di giovani ambientalisti preoccupati per il loro futuro.

Questa volta nella gerarchia della scienza a farne le spese sono quei portasfiga dei climatologi, che ci dicono, per esempio, che tra non molto potremo visitare Venezia in escursioni subacquee, sobillando così la naturale insubordinazione degli adolescenti. Difatti, questi ragazzi e ragazze hanno accusato i gentiluomini dell'ultimo G20 di fare solo “bla, bla, bla.” Cosa obiettare, dunque. Non ci resta che fare nostro il gentile invito di quel galantuomo ed ex presidente degli Stati Uniti, Donald Trump, rivolto alla rompipalle ragazzina svedese: “Che se ne vada al cinema con gli amici” e, aggiungiamo noi, “la smetta lei, e il suo sovversivo seguito, di importunare la brava gente che lavora e produce!”

Insieme al dibattito sulla “crisi” della storia, e conseguente ad esso, gli ultimi decenni hanno visto l'emergere di un'attenzione crescente e di un dibattito serrato sull'insegnamento della disciplina storica. Roberts (2011) a tal proposito nota:

Nelle ultime recenti decadi l'insegnamento della storia è diventato un importante topic da dibattere all'interno dei circoli professionali e pubblici. Molto di questo dibattito si è concentrato sul ruolo dell'insegnamento della

storia come strumento per creare e propagandare l'identità nazionale mettendone in evidenza le deficienze e gli errori di questa tipologia di insegnamento. (p.1)

L'insegnamento della storia nella prospettiva messa in discussione da questo dibattito è facilmente riscontrabile da qualsiasi insegnante di storia che ha vissuto da studente o studentessa l'esperienza di uno studio della storia incentrata sulla retorica patriottica e sull'enfasi nelle questioni identitarie nazionali. Calato nella realtà italiana, possiamo citare la forte sottolineatura nei libri di testo del passato della narrazione univocamente positiva delle vicende risorgimentali, oppure, l'esaltazione patriottica del dramma della Prima Guerra Mondiale. Questa tipologia di insegnamento della storia sembra non essere più adatto alle esigenze degli studenti in un mondo in cui le questioni identitarie hanno lasciato il posto ad un marcato individualismo che non si riconosce per forza di cose in un gruppo etnico-nazionale, ma preferisce aderire alla filosofia multiculturale e globalizzata, preferendo dal punto di vista identitario appoggiare e sostenere i progetti di entità sovranazionali come l'Unione Europea.

Di conseguenza, la pedagogia della storia deve cambiare per rispondere a queste nuove esigenze della società. Possiamo dunque individuare tre concetti pedagogici relativi alla storia che hanno interessato l'indagine della ricerca negli ultimi decenni: *Historical Literacy*, *Historical Thinking* e *Thinking Historically*. Li andremo, per prima cosa, ad analizzare, in separati sottoparagrafi per poi cercare di argomentare sulle possibili connessioni che intercorrono tra essi.

### **6.1. *Historical Literacy***

Per comprendere il primo concetto, fornire una ampia sua definizione e cercare di offrire una concettualizzazione chiara, dobbiamo in primo luogo, cercare di spiegare il significato complesso del termine inglese "Literacy" nella sua generalità per poi applicarlo alla disciplina storica. Potremmo tradurre in italiano il termine in alfabetizzazione, sebbene questa traduzione non spieghi la complessità del termine che potrebbe essere anche inteso come acculturazione e sulla diffusione di tale acculturazione. In accordo con Maposa e Wassermann (2009), la Literacy può essere interpretata in senso elitario e inclusivista. Nel primo caso, l'acculturazione viene vista

come qualcosa da riservare ad una ristretta porzione di popolazione e diviene uno strumento culturale per il controllo del potere politico, economico e religioso. In senso, inclusivista, la concettualizzazione si amplia fino al suo estremo di semplicità, considerando acculturato anche un soggetto che è in grado di porre una X in un documento come firma senza avere gli strumenti di alfabetizzazione per comprendere le informazioni presenti in esso. L'opposto si può dire per l'interpretazione più estrema della Literacy elitaria in cui soltanto a una ristretta cerchia di persone viene data la possibilità, in senso quasi settario, di accedere alla conoscenza e di accedere ai più alti gradi del potere della società.

Al di là di questa breve esplicitazione delle possibili attribuzioni della Literacy, sembra chiaro ormai il senso più generale di questo concetto per cui possiamo tranquillamente applicarlo alla disciplina storica per gli scopi specifici di questa nostra argomentazione. Una vastità di concettualizzazioni è stata fornita da numerosi studiosi sull'argomento (Lee, 2004; Ravitch, 1989; Scheiber, 1978; Taylor, 2003; Wineburg, 1991). Tra esse ci soffermeremo su quella di Taylor e Young (2003) così come sintetizzata dal già citato Roberts (2011). I due studiosi hanno elaborato un modello di Historical Literacy destinato alla acculturazione storica degli studenti e delle studentesse delle scuole australiane, ma che può essere utilizzato come un completo framework teorico per la ricerca accademica sulla Historical Literacy.

Nella Tabella 3 sono schematizzate le caratteristiche del modello concettuale. Forniamo il contenuto della tabella nella nostra traduzione in italiano.

### **Tabella 3**

#### *Modello di concettualizzazione di Historical Literacy*

Eventi del passato	Conoscere e comprendere gli eventi del passato, utilizzando conoscenze pregresse e divenire consapevoli della significativa differenza tra gli eventi.
Narrazioni del passato	Comprendere la forma del cambiamento e della continuità nel susseguirsi del tempo, comprendendo le narrazioni multiple e gli esiti aperti.
Il linguaggio della	Comprendere ed utilizzare il linguaggio specifico della

Storia	disciplina storica.
Concetti storici	Comprendere concetti storici quali la causalità e la motivazione.
Comprensione delle TIC	Usare, comprendere e valutare le risorse storiche basate sulle TIC (archivi virtuali)
Operare connessioni	Connettere il passato con il proprio sé e con il mondo presente
Disputa e contestabilità	Comprendere i “ruoli” e gli spazi del dibattito storiografico pubblico e professionale.
Espressione rappresentativa	Comprendere ed usare la creatività nella rappresentazione del passato attraverso film, opere teatrali, arti visive, musica, fiction, arte poetica e TIC.
Giudizio morale nella Storia	Comprendere le caratteristiche etiche e morali coinvolte nella spiegazione storica
Scienza applicata nella disciplina storica	Comprendere l’uso e il valore dell’ <i>expertise</i> tecnologica e scientifica e dei loro metodi nell’investigazione del passato, quali il DNA o i test di cromatografia a gas.
Spiegazione storica	Usare il ragionamento storico, la sintesi e l’interpretazione (l’indice della <i>historical literacy</i> ) per spiegare il passato. La comprensione storica è incompleta senza spiegazione.

*Nota.* Taylor e Young (2003) (Traduzione nostra)

Possiamo osservare in questa concettualizzazione che, pur nella sua sinteticità, appare completa di tutti gli aspetti di conoscenze e di abilità che devono essere posseduti da uno studente o da una studentessa per approcciarsi e padroneggiare il sapere storico. Possiamo aggiungere quindi che la *Historical Literacy* non può dirsi acquisita quand’anche mancasse uno solo di questi principi teorici. La realtà dei fatti, però, purtroppo dimostra che nella scuola italiana la *Historical Literacy* si ferma alla sola prima caratteristica, ossia un’approssimativa conoscenza di alcuni eventi del passato proposti dal docente attraverso la successione temporale del libro di testo e, al massimo attraverso l’ausilio di alcuni dispositivi TIC, quali la lavagna interattiva multimediale. Il linguaggio specifico risulta quasi totalmente non riconosciuto ed usato dagli studenti, che faticano così a realizzare quello che a nostro avviso è la caratteristica della *Historical Literacy* più importante per il loro sviluppo culturale, vale a dire operare

quelle connessioni tra il passato e la propria vita psicologica e professionale nel mondo in cui vivono.

E' chiaro dunque che per superare questa situazione oggettiva di totale ignoranza del sapere storico con tutte le sue conseguenze occorre ripensare totalmente la didattica e promuovere una consapevolezza maggiore tra gli insegnanti. La completa disconnessione tra il passato e il presente del proprio vissuto e della società si riverbera su tutto il percorso di vita psicologica, sociale, vocazionale e professionale, indipendentemente dal percorso universitario o nel mondo del lavoro che essi ed esse intraprendono al completamento del loro percorso di studi nella scuola secondaria di secondo grado. A tal fine, sarebbe stato altamente utile e istruttivo fornire alcuni dati riguardanti la *Historical Literacy* tra gli studenti occidentali per operare una comparazione tra diverse realtà. Sfortunatamente, per nostra conoscenza, non abbiamo a disposizione database o investigazioni su questo topic, testimoniando che la “crisi” della Storia si può rappresentare anche con questa imperdonabile mancanza: la quasi assenza di una valutazione, seppur non ufficiale, della *Literacy* Storica attraverso gli strumenti della moderna ricerca quantitativa, che risultino facilmente reperibili dai ricercatori e dagli insegnanti stessi.

Come fare, pertanto, a valutare se esistono differenze tra diversi sistemi educativi e quindi una maggiore *Literacy* di alcuni studenti con altri in diversi paesi, se le istituzioni di valutazione degli apprendimenti non stimolano ricerca per rilevare dati ed operare analisi, rendendo possibile, pertanto, misurabili i risultati delle innovazioni nella didattica che vengono teorizzate e richieste dall'accademia. Il problema a nostro avviso, ci riporta al paragrafo precedente: la crisi della storia riflette una crisi del suo apprezzamento in ambito sociale da parte di quella cerchia dominante che sostanzialmente vede con diffidenza il miglioramento delle competenze storiografiche perché, in nostra opinione, non gradite in quanto potenzialmente stimolatrici di dubbi e riflessioni critiche sulla società dominata dal pensiero unico.

## 6.2. *Historical Thinking*

La prospettiva teoretica della *Historical Literacy* è stata affiancata da un'altro importante approccio teoretico che è stato sviluppato in ambito accademico per migliorare la didattica della storia nella scuola. Tale approccio viene generalmente definito *Historical Thinking* e sarà oggetto approfondito di questa nostra sotto-sezione poiché strettamente connesso con l'analisi empirica del nostro studio, seppur non direttamente. Se *l'Historical Literacy*, come abbiamo visto, conduce ad una schematizzazione di alcuni punti essenziali ed imprescindibili sui quali costruire il curriculum, la performace e gli outcomes degli studenti e delle studentesse che apprendono il sapere storico a scuola, *l'Historical Thinking* può considerarsi un vero piano rivoluzionario in cui si ripensa tutta la didattica della storia alla luce sia delle più avanzate indicazioni della pedagogia sia delle nuove linee di ricerca propriamente storiografiche, rendendo metodologia e contenuti essenzialmente integrati in una visione olistica.

Vogliamo cominciare questa nostra riflessione sull' *Hystorical Thinking* con una citazione tratta da un famoso contributo di dello studioso statunitense Wineburg (2000): “Gli americani non sono mai stati pienamente convinti del posto da riservare alla storia nel curriculum scolastico. L'educazione storica può cavalcare una momentanea cresta d'interesse, ma le sue radici non sono profonde” (p. 82). Questa considerazione ci offre lo spunto per ipotizzare alcune considerazioni che andremo poi a verificare o comparare con letteratura sull'*Hystorical Thinking* nel prosieguo della nostra dissertazione nel presente paragrafo. Cominciamo dalla fine della citazione, in cui si usa un termine a volte abusato negli ultimi tempi, “radici”, poiché a nostra avviso usato nella diatriba politica contemporanea in senso identitario, in quello scontro feroce in cui si confrontano un conservatorismo a volte bieco e oscurantista, disprezzato con l'appellativo “populismo”, e un progressismo totalmente assoggettato al più estremo globalismo economico e alla dommatica di quella parte dominante della scienza medica che abbiamo avuto modo di criticare più volte durante la nostra argomentazione.

Ebbene, questo scontro non risulta essere più evidente se non in quella che si considera la guida democratica dell'Occidente, gli Stati Uniti d'America. Secondo Wineburg (2000) in un nazione dove il sentimento nazionale è talmente forte da superare le

incolmabili differenze tra conservatori e liberal, nei momenti di difficoltà ed emergenza nazionale, ebbene in questa nazione le radici dell'educazione storica non sono profonde. Com'è possibile? Da dove proviene il patriottismo e il sentimento nazionale americano, se la Storia a scuola non trova un suo spazio? Può sembrare quindi che la Storia non abbia alcun valore nel rafforzare il sentimento patriottico, che rappresentava l'obiettivo principale della didattica della storia fino a qualche tempo fa. Il paradosso in realtà non esiste. Esistono invece profonde differenze, per l'appunto storiche, che hanno portato alla formazione degli Stati Nazionali Europei e degli Stati Uniti d'America.

E' proprio la Storia che ci aiuta a comprendere perché gli approcci teorici europei al suo farsi e insegnare sono diversi e hanno portato proprio gli accademici statunitensi alla necessità di avere – più degli altri paesi - una nuova prospettiva di didattica della storia, vale a dire l'*Historical Thinking*. Anche qui vi è stato un dibattito serrato tra gli studiosi promosso dalla rivista *American Scholars* pubblicazione ufficiale della società onoraria nazionale Phi Beta Kappa. Nel 1998 un gruppo di 11 studiosi di storia tra i più autorevoli sono stati chiamati a rispondere con un migliaio di parole alle seguente domanda: Cosa dovrebbero apprendere i nostri bambini dalla storia? Dovrebbero apprendere i bambini il patriottismo, l'eroismo e gli ideali della nazione? Oppure le ingiustizie, le sconfitte e le ipocrisie dei suoi leaders e della classe dominante? Le risposte a questa domanda non sono riuscite a far trovare una posizione univoca all'interno del dibattito.

Partendo da questa situazione di accesa incertezza, Wineburg (2000) elabora la sua teoria dell'*Historical Thinking* per il contesto accademico e scolastico americano. Egli parte da questa considerazione “ Sostituire lo storicismo con un rigido senso di disconnessione, assomiglia al suonare “sedie musicali mentale” ovvero sostituire un riduzionismo con un altro” (p. 86). E così prosegue in senso costruttivo:

Il pensiero storico ci impone di conciliare due posizioni contraddittorie: primo, che i nostri stabilizzati modi di pensare sono un'eredità che non può essere rimossa; secondo, che se non facciamo niente per scrollarceli di dosso, siamo condannati ad una mente insensibile ed a un presentismo che legge il presente basandosi sul passato. (p. 86-87)

E' evidente in questa interpretazione che, se da un lato è inevitabile non fare della storia uno strumento per leggere il presente, perché tale idea è connaturata al nostro essere, altrettanto pericoloso sarebbe estremizzarlo portando al presentismo di chi, per dirla con una frase di senso comune, dice “la storia si ripete” pensando quindi che sia possibile prevedere il futuro.

La riflessione di Wineburg (2000) continua con una illuminante analisi della storia insegnata attraverso i libri di testo. Ci sembra opportuno soffermarci con particolare approfondimento su questo aspetto cruciale della didattica della storia per due ragioni principali. La prima attiene al fatto che il libro di testo di storia, come per qualsiasi altra disciplina scolastica, si trova al centro di un accanito dibattito tra i sostenitori *tout court* della sua necessaria limitazione d'uso nella didattica e coloro i quali vedono con sospetto l'irruzione nella scuola delle TIC e delle innovazioni metodologiche e, pertanto, invocano un ritorno anche in questo caso *tout court* alla didattica del manuale scolastico. Nella sua riflessione Wineburg (2000) afferma che il libro di testo pone una serie di intriganti sfide nella nuova didattica dell'*Historical Thinking*, in quanto veicolo della comprensione dei contenuti storiografici. Queste sfide si pongono sulla base di una serie di punti deboli. Il primo di questi punti deboli del libro di testo in una didattica della storia rinnovata riguarda il fatto che esso elimina il “metadiscorso” o viene introdotto all'interno del testo nel momento in cui l'autore ferma la narrazione degli eventi per suggerire giudizio, enfasi o incertezza. Il metadiscorso è molto frequente nei libri in cui gli accademici scrivono per altri colleghi, ma è molto più raro nei libri di storia che vengono scritti per gli scolari (Crismore 1984; Paxton, 1997, come citato da Wineburg, 2000).

La seconda questione riguarda la presenza e il trattamento delle fonti; raramente troviamo libri di testo in cui si parte da un “documento-documentario” sul quale sviluppare una riflessione. La fonte viene posta nella pagina del libro di testo in riquadri laterali, mentre il discorso storiografico si centra sulla narrazione fatta dell'autore, posta in posizione centrale della pagina. Questa dimensione di posizionamento della citazione del documento risulta di particolare importanza perché, per necessità di tempo si tende nella didattica a scuola della storia a sottovalutare allo studente l'importanza dello studio delle fonti, fondamento della storiografia. Questa scarsa attenzione verso una didattica della storia che pone al centro, e non solo metaforicamente, la fonte, risulta

essere uno dei punti di maggiore debolezza della *Historical Literacy*. Difatti, non capita raramente che gli studenti e le studentesse abbiano una percezione rovesciata di come si fa e si apprende la storia. Nella loro ingenua interpretazione, e dato il posizionamento del documento in zone non centrali delle pagine, il significato di fondo dell'insegnamento storico, ossia indagare il passato attraverso ciò che gli antenati ci hanno tramandato. Questo "ciò" concretamente sfugge alla comprensione della fonte e del suo valore. In definitiva, gli scolari pensano che la fonte da cui attingere la storia del passato sia posseduta dagli autori e solo, dopo, quando possibile, si può dare uno sguardo a documenti originali che vengono di solito visti come accessori o semplicemente ignorati dagli studenti, oppure non spiegati dall'insegnante. Il libro di testo, così come l'insegnante, occupa una posizione dall'alto in veste di onnisciente e non avviene in nessun caso un confronto tra l'autore del libro di testo e il lettore. Lo stesso possiamo dire dell'insegnante solitamente restio a scendere dall'alta posizione di dispensatore del sapere, il cui strumento di lavoro è proprio il libro di testo, specie quello con accentuate caratteristiche di onniscienza e, rifiuto di criticizzazione e problematizzazione degli eventi narrati. Il secondo motivo per il quale il libro di testo nella prospettiva dell'*Historical Thinking* ci interessa molto è perché il primo studio empirico che andremo a condurre riguarda proprio l'analisi di una serie di manuali di storia maggiormente adottati dagli insegnanti nella scuola italiana.

I testi che nella prospettiva dell'*Historical Thinking* dovrebbero essere privilegiati sono quelli in cui il rapporto tra fonte e narrazione esplicativa dell'autore onnisciente, rientri nella suo naturale posizionamento dando centralità al documento. A tal proposito, Wineburg (2010) cita un testo, quello di Ulrich, che nelle parole di Wineburg avrebbe numerosi punti di interesse proprio per l'enfasi posta sulla fonte. Il libro, infatti, sin dall'inizio propone stralci di fonti dirette, come nel caso specifico, pagine di diario dell'attivista per i diritti delle donne Marta Ballader, insieme ad un documento lasciato intatto riguardante una serie di convenzioni ortografiche e grammaticali del XVIII secolo. In questo modo il libro di testo, che viene scelto in base alla sua semplicità, sminuendo all'inverosimile il valore dell'educazione storica, diviene nella prospettiva dell'*Historical Thinking*, uno strumento di problematizzazione, un esempio da consegnare agli studenti di mestiere dello storico, con la sua infaticabile ricerca della fonte da cui attingere le informazioni per poi produrre la narrazione e l'interpretazione.

Il libro di testo rinnovato, come l'esempio che abbiamo riportato, produce un cambiamento nei contenuti con lo scritto di storia che non si limita più alle grandi gesta dei potenti e della loro politica, ma scende nella vita quotidiana delle persone comuni. Questo cambiamento di prospettiva era già stato messo in evidenza dalla scuola francese degli *Annales* con il suo focus sulla storia economica e sociale, che scende nella vita delle persone comuni – come non citare ad esempio Bloch (1961) e i suoi *Re Taumaturghi*, e sulle sue strutture di lungo periodo – in questo caso il maestro è Braudel -, ma adesso nel contesto teorico dell'*Historical Thinking* acquisisce nuova forza e diviene metodo oltre che teoria.

Ma non possiamo non considerare, in questo cambiamento di prospettiva anche l'apporto importante del femminismo, che connota con maggiore forza questo spostamento di attenzione dell'indagine degli storici verso la vita comune delle persone comuni, lasciate ai margini delle narrazioni *de la Histoire Evenementielle*. Cosa di più marginalizzato e comune, ma allo stesso tempo di importanza incommensurabile è stata la vicenda millenaria di donne che nell'assoluta indifferenza degli storici passati hanno favorito con il loro umile e silenzioso sacrificio il progresso dell'umanità? Le loro storie non possono essere raccontate tutte per intero, ma con l'avvento del femminismo, di cui l'accademia statunitense ha il merito di "sfornare" una quantità sempre crescente di menti femminili brillanti, si affaccia a volte con eccessi comprensibili, ma non opportuni, la rivendicazione del ruolo indispensabile al pari dell'uomo, ed anzi in molti casi superiore nella storia dell'umanità.

Ma per Wiuneberg (2000), da cui come abbiamo detto stiamo attingendo le informazioni per questa argomentazione, ciò non è tutto per spiegare la portata innovativa dell'*Historical Thinking*. E' un nuova prospettiva che cambia le menti anche degli storici, vuole proporsi come cerniera equilibrata fra il fare storiografia del passato con i suoi metodi e i suoi contenuti tradizionali, che si propone una funzione pedagogica, patriottica e morale ed una parte estrema della storiografia contemporanea persa in un relativismo etico ed un nichilismo che la rendono una disciplina inutile da lasciare ai professionisti del mercato culturale e i suoi fini di business. Questa storia nuova, quella dell' *Historical Thinking*, vuole sanare questa ferita, che può divenire mortale se non si opera una conciliazione e una tregua fra due posizioni estreme nemiche entrambe del progresso scientifico e della rivitalizzazione di una disciplina

fondamentale per i nostri studenti e le nostre studentesse. Così, alla luce di queste considerazioni chiudiamo questo ampio spazio dato al grande teorico Wuneberg, e ci sembra opportuna a tal proposito, una sua citazione diretta “Le conseguenze del pensare che il presente non abbia alcuna continuità con il passato sono così gravi al pari di quelle del pensare che il presente è specchio del passato” (Wuneberg, 2000, p. 89).

Per concludere questa corposa analisi dell’*Historical Thinking*, andiamo a considerare le argomentazioni di un altro grande teorico Seixas, che in un suo contributo del 2015 ha comparato i frameworks di Historical Thinking elaborati in ambito anglosassone (Gran Bretagna e Stati Uniti) e tedesco, per elaborare, finalmente, un modello teorico comprensivo, quello di cui è il principale creatore, ovvero quello canadese.

Egli parte dalla Gran Bretagna dove nel 1972 un progetto nazionale fu lanciato per rinnovare lo studio della storia nelle scuole. Si parte dal presupposto che gli studenti e le studentesse possono essere degli attivi soggetti di apprendimento in grado di auto-disciplinarsi. Sono quelli gli anni in cui la ricerca pedagogica e psicologica inizia a considerare la possibilità di abbandonare il modello di scuola in cui gli studenti e le studentesse sono sottoposte ad una rigida disciplina, in cui l’autorità del docente non poteva essere messa in discussione e la libertà e la creatività nell’apprendimento venivano considerati atti di insubordinazione e sovversione. Il progetto parte da un un fondamento logico di natura filosofica:

Se gli insegnanti accettano, primo, che la Storia dovrebbe contribuire alla comprensione da parte degli adolescenti della loro umanità, della cultura e della società; e, secondo, se essi ammettono la desiderabilità di insegnare per la conoscenza razionale e non per una credenza agglomerata (“tuttavia “vera” e tuttavia utile), poi la ultima e definitiva giustificazione per insegnare la Storia nella scuola superiore riduce l’imperativo di indurre gli studenti in uno dei modi principali e più comunemente usati, ovvero quello di dare senso alla sperimentazione intrinseca della cultura occidentale. (Schemilt, 1980, come citato da Seixas, 2015, p.2).

E' chiara in questa impostazione filosofica che il cambiamento dell'insegnamento della Storia, finalizzato al progresso umano degli studenti e della società, deve partire dagli insegnanti; questo non è possibile se prima di tutto essi non hanno coscienza che il modo tradizionale di insegnamento della Storia e la sue finalità miravano ad "indottrinare" gli studenti verso una storia del mondo prettamente "eurocentrica". Se gli insegnanti, quindi, si scrollano di dosso questa concezione che ha fatto in primo luogo male proprio allo stesso Occidente durante i massacri delle due guerre, di fatto lo studio della Storia potrà prendere finalmente la via di stimolare una riflessione matura e razionale sul passato per poi trarre importanti "insegnamenti" per il presente. Si affaccia poi nelle successive riflessioni in ambito inglese, relative al progetto di riforma, la considerazione importante di portare le nuove teorie psicologiche, come l'enfasi posta sull'empatia, non solo tra gli studenti, ma anche nel fare stesso storiografico.

Non dimentichiamo che non è ancora passato un secolo da quell'era Positivista nella storiografia e nella geografia più estreme in cui la presunta superiorità culturale degli europei veniva meccanicamente fatta seguire dalla legittimità del dominio, dell'oppressione, e dello sfruttamento di altre terre e popoli per il fine più alto del perfezionamento degli umani e per il progresso della loro umanità. Tuttavia, nel 1990 Lomas elabora una serie di competenze chiave nell'insegnamento e nella valutazione della Storia a scuola tra le quali va ad annoverare causa e conseguenza, continuità e cambiamento, evidenza ed anche "significato", ma in maniera molto interessante, non viene inserita l'empatia.

In ambito tedesco, si pone accento ed enfasi al concetto di coscienza storica, che diventa il contributo distintivo della Germania alla concettualizzazione dell'*Historical Thinking*. Negli anni 70', questo termine acquisisce la prominenza nella didattica della storia tedesca. Sebbene non strutturata all'interno di un progetto ufficiale come in Gran Bretagna la riforma centrata sul concetto di coscienza storica fornisce contributi importanti al mondo della ricerca e arriva ad una definizione del termine: essa si sostanzia "in una complessa interazione tra interpretazioni del passato, percezioni del presente ed aspettative verso il futuro" (Bracke et al., 2014, come citato da Seixas, 2015, p. 3).

Il punto centrale del concetto di coscienza storica sembra risiedere nel fatto che apprendere a fare storia non è un qualcosa di limitato all'educazione scolastica soltanto, ma intende divenire patrimonio della popolazione tedesca come un tutto. Non è difficile vedere in questa enfasi verso la coscienza storica ed i suoi propositi di patrimonio del popolo tedesco, l'inevitabile conseguenza della tragedia immane che, praticamente con responsabilità complice tutto il popolo tedesco aveva fatto vivere all'umanità e che poi si era rivolta come un boomerang sulla stessa Germania e su tutto il suo popolo. L'obiettivo probabilmente era quello di impedire a tutti i costi che la coscienza del popolo tedesco si riempisse nuovamente di orgoglio portando nuovamente ad una diffusione di idee di dominio, violenza e razzismo. E' forte dunque anche la componente morale di questo concetto nel quale si pone, infine molta enfasi non solo nelle relazioni di causa ed effetto, o di cambiamento e continuità, ma anche sul rapporto tra colui che conosce e il fatto conosciuto.

Anche se non testata con modalità di ricerca-azione come nel caso britannico, il modello di *Historical Thinking* tedesco ha avuto la sua validazione empirica attraverso la stimolazione della ricerca accademica. Seixas (2015) riporta alcune delle investigazioni più importanti in cui il concetto di coscienza storica è stato testato empiricamente. Vanno ricordati, pertanto, innanzitutto il lavoro di Rusen (1993) uno dei più impegnati tra i ricercatori sulla coscienza storica tedesca, Korber (2011), e più recentemente Kolbl e Konrad (2015) e Korber e Meyer-Hamme (2015).

Seguendo l'argomentazione di Seixas ci spostiamo nel Nord America, ma sorvoleremo sulle sue considerazioni sugli Stati Uniti, poiché già da noi trattate durante l'analisi del lavoro di Wuneberg. Per cui vederemo e concluderemo con un'altra realtà importante, ovvero quella del Canada. Come in Inghilterra, il modello di *Historical Thinking* canadese prende avvio e si struttura attraverso un progetto nazionale ufficiale. Il modello canadese si avvicina di più a quelli inglese e americano, poiché basato sul pragmatismo, a differenza di quello tedesco, in cui il fulcro si basa su un framework teorico più filosofico incentrato sulla coscienza storica.

Nel modello canadese è stato determinante proprio il contributo di Seixas, il quale di conseguenza considera questo modello una sintesi ben stabilita del lavoro svolto con gli accademici delle altre nazioni. Il modello si caratterizza, come abbiamo detto, per la sua

pragmaticità in modo da permettere una concreta applicazione didattica, fornendo indicazioni chiare e definite per insegnanti e studenti. Tuttavia, come nel modello tedesco, il modello canadese non difetta di fondamentali epistemologici e ontologici relativi alla disciplina storica.

Nella tabella 4, possiamo osservare le sei idee centrali di questo modello.

#### **Tabella 4**

##### *Modello canadese di Historical Thinking*

Idee Centrali	Spiegazione
Significatività Storica	Gli studenti dovrebbero essere capaci di articolare delle narrazioni che possono essere costruite legittimamente su eventi particolari, che “risuonano”, però in una situazione spaziale più ampia.
Evidenza della Fonte Primaria	Si parte da una domanda di base: Come interpretare le diverse fonti a disposizione per una ricerca storica o l’insegnamento storico? I tre elementi principali, il testo, il contesto e le domande che guidano l’indagine, interagiscono tra loro (sia per il ricercatore di storia sia per la storia insegnata in classe) ed è la loro dinamica interazione che genera la problematica tensione riguardante l’evidenza della fonte primaria.
Continuità e Cambiamento	Cosa cambia e cosa rimane del passato?
Causa e Conseguenza	L’enigma della causalità si costruisce sulla questione della libertà umana e dell’agency. In generale, non possono essere non accusati di eccesso nella causalità quegli storici che ricercano una razionalità esplicativa per tutti gli eventi, soprattutto quelli di più drammatica e catastrofica caratterizzazione, tentando di

---

	stabilire “continuità” quando gli attori storici hanno rotto tale continuità con il passato attraverso una deliberata ma irrazionale agency.
Presa di Prospettiva Storica	Avere una prospettiva storica significa calarsi nelle menti degli uomini del passato cercando di spiegarne le azioni e i pensieri. Questa presa di prospettiva storica, però, non è altro che una scorciatoia per la questione incredibilmente difficile di come possiamo comprendere tali menti passate che sono totalmente differenti dalle nostre e vivevano in un contesto completamente diverso dal nostro.
Dimensione Etica	Nella dimensione etica dobbiamo includere tre elementi principali, che sono principali e centrali soprattutto nel modello tedesco. Primo, il problema di giudicare le azioni degli uomini del passato. Secondo, confrontarci con i crimini e le ingiustizie del passato e mettere in evidenza i loro effetti nella vita presente, Terzo, raffrontarci al contrario con gli atti eroici, le conquiste di civiltà, il progresso.

---

### **6.3. *Thinking Historically***

Nella miriade di interpretazioni e contributi prodotti dalla ricerca storica e pedagogica sull’*Historical Thinking*, Levesque (2008) ha proposto una declinazione del termine - *Thinking Historically* - facendo proprio per la disciplina storica le indicazioni della psicologia dell’educazione che affermano che ogni disciplina ha il proprio modo di pensare e indagare. Non si tratta quindi di un nuovo concetto, ma di un completamento ed un complemento della teorizzazione dell’ *Historical Thinking*. Il “Pensiero Storico” ed il “Pensare Storicamente” offrono dunque insieme una moltitudine di spunti e riflessioni che portano ad una ancor più dirompente incisione nel rinnovamento della prospettiva della ricerca e dell’insegnamento della storia. Levesque (2008) suggerisce che il *Thinking Historically* si può concettualizzare in due grandi

categorie: Memoria-Storica e Disciplina-Storica, in cui la Disciplina-Storica rappresenterebbe la vera natura Della Memoria-Storica. Nella Tabella 5 troviamo una schematizzazione di queste due grandi categorie.

**Tabella 5**

*Categorie di Thinking Historically*

Memoria-Storica	Disciplina-Storica
La Memoria è una “tradizione di “fatti” (considerando che la Storia è contestabile e soggetta a variazioni) Tendenza della Storia dei “fatti” Commemorazione, ricordo, eredità La Storia può essere capita ricordando essa	Historical Thinking Processi di dominio specifico Capacità d’uso degli studenti per padroneggiare i concetti e le conoscenze della storia Tuttavia, no degli standards degli esperti della disciplina La Storia può essere conosciuta soltanto “facendola”

La realizzazione pratica di queste due grandi categorie si sotanzia nella divisione di due tipologie di conoscenze: i contenuti di “primo ordine di conoscenza” e i contenuti di “secondo ordine di conoscenza”. I contenuti di “primo ordine” (fatti, dati, concetti) sono quelli che attengono alla categoria “Memoria-Storica”, in quanto la loro caratteristica principale è che possono essere appresi con la semplice memorizzazione. I contenuti di “secondo ordine” sono di carattere strategico, hanno il compito di organizzare i contenuti di “primo ordine” e di spiegarli, e sono relazionati con il mestiere dello storico e l’abilità, per l’appunto, di pensare storicamente (Gómez e Miralles, 2014; VanSledright, 2014). Le due tipologie di contenuti producono due diverse tipologie di conoscenza: conoscenza sostantiva (*substantive knowledge*) e conoscenza procedurale, come mostrato dalla Tabella 6.

**Tabella 6**

*Conoscenza sostantiva e conoscenza procedurale*

Conoscenza sostantiva	Conoscenza procedurale
Contenuti Di cosa parla la storia	Strutturare, dare senso e coerenza Concetti che danno forma alla pratica storica e riflettono sul passato Concetti che non si riferiscono a ciò di

Se consideriamo, dunque, le due macro categorie di Levesque e le conseguenti sottocategorie di conoscenza che ne derivano, possiamo argomentare che mentre la prima conoscenza non permette allo studente di pensare storicamente la seconda invece sì. Questo non significa che le due forme di conoscenza siano esclusive. Una ha bisogno dell'altra, infatti, anzi la conoscenza procedurale non può sussistere se non come passo successivo alla conoscenza sostantiva, in quanto costruisce sopra di essa il suo essere e il suo valore. Il problema, dunque, non è quale tipo di conoscenza dobbiamo privilegiare, perché è ovvio che la conoscenza procedurale è la sola che porta ad un apprendimento significativo della storia - così come di ogni altra disciplina sociale -, il problema risiede nel fatto che la conoscenza dei fatti, delle date, dei concetti viene acquisita male dagli studenti risultando noiosa ed inutile, mentre la conoscenza procedurale, che come vedremo, necessita di un completamente nuovo modo di fare didattica della storia, alla luce delle più importanti indicazioni della psicologia dell'apprendimento e delle pratiche pedagogiche, risulta vuota nella sua consistenza specificamente storiografica poiché in assenza di solida conoscenza sostantiva, diviene soltanto un *Thinking* e non un *Thinking Historically*.

#### **6.4. Implicazioni nell'Insegnamento di *Historical Thinking***

Completiamo questa nostra argomentazione sulle prospettive teoretiche che hanno interessato ed interessano la didattica della storia contemporanea vedendo quali sono gli effetti concreti delle pratiche didattiche ispirate dall' *Historical Thinking*. In un recentissimo contributo, Jay (2021) ci mostra le implicazioni pratiche nell'insegnamento dell'*Historical Thinking*, applicato nel curriculum di storia di una scuola superiore degli Stati Uniti. Attraverso l'analisi e la sintesi di questa ricerca, cercheremo di evidenziare come, se adeguatamente e seriamente portate avanti, azioni innovative della didattica della storia possono contribuire a invertire la deriva nefasta della disciplina storica nelle scuole e fornire agli studenti e alle studentesse una serie di attrezzi e competenze fondamentali per il loro sviluppo umano, sociale e professionale.

Lo studio di Jay, insegnante di storia, oltre che ricercatore, non è altro che la replicazione del famoso studio del 1991 di Wineburg, il grande padre dell'*Historical Thinking* negli Stati Uniti, che abbiamo ampiamente conosciuto nelle sezioni precedenti. Lo studio del 1991 Wineburg è stato uno degli esperimenti più riusciti tra i contributi empirici che hanno inteso testare empiricamente la teoria dell'*Historical Thinking*. In definitiva si tratta di uno studio esperti-principianti, in cui studenti di scuola superiore e storici professionisti riflettevano insieme mentre leggevano alcune parti contrastanti della Battaglia di Lexington. Si trattava dunque di vedere sul campo qual è il differente *Thinking* di studenti e storici durante un compito di apprendimento della disciplina storica. L'obiettivo è quello di capire quanto e come gli studenti possano riuscire ad apprendere i contenuti procedurali e giungere così ad una conoscenza disciplinare della storia, divenendo soggetti che pensano storicamente e non che memorizzano fatti, concetti e cronologie senza una reale competenza storiografica. Teoricamente la differenza tra storici e studenti nello studio e nella competenza storica si basa sul fatto che gli storici oltre a ricordare fatti e termini, riescono ad attuare tre pratiche fondamentali della conoscenza della storia, vale a dire *sourcing*, *corroboration* e *contextualization*.

In definitiva, partendo da questa differenza si può capire attraverso test sul campo come permettere agli insegnanti di guidare l'acquisizione di queste pratiche che attengono al mestiere dello storico nel contesto della scuola superiore. Realizzare, dunque, lo stravolgimento apportato dall'*Historical Thinking*: studenti che apprendono la storia pensando come quelli che la storia come disciplina la fanno, cioè gli storici.

Lo studio si pone, pertanto, le seguenti domande di ricerca:

- In che modo gli studenti e le studentesse adottano ed implementano l'euristica dell' *historical reading* dopo tre anni di corsi di storia ispirati ed integrati dall'*Historical Thinking*?
- In che misura l'uso di queste euristiche da parte degli studenti dimostra e prova la sua derivazione e connessione con l'*Historical Thinking*?

I partecipanti alla ricerca sono stati studenti delle ultime classi di scuola superiore in una grande città del Nord-Est degli Stati Uniti. Per la disciplina storica, l'istituzione scolastica dei partecipanti alla ricerca prevede l'iscrizione degli studenti e delle

studentesse in corsi di storia di “Avanzato Posizionamento”, indipendentemente dall’interesse e dalla performance dei discenti durante il percorso di studi precedente. In aggiunta un network di iniziative e altri corsi integrativi portano avanti un grande impegno nel promuovere le pratiche dell’*Historical Thinking*, integrando lezioni basate sulle fonti nei suoi corsi dal primo all’ultimo anno di scuola superiore. L’istituzione scolastica collabora con il Gruppo di Educazione Storica di Stanford che fornisce materiali per la creazione di lezioni basate sulle fonti e aiuto per gli insegnanti. Quest’ultimi frequentano durante l’estate corsi avanzati di aggiornamento insieme ad un continuo sviluppo professionale all’interno del network educativo.

La maggior parte degli studenti, al tempo dello studio, era per l’ 85% circa afroamericano, il restante 15 % latino. Jay ha selezionato 10 studenti per replicare lo studio di Wineburg (1991) e rispondere alle stesse domande di ricerca dopo 30 anni che l’*Historical Thinking* è stato concettualizzato e strutturato all’interno del mondo accademico. Come nello studio di Wineburg gli studenti partecipanti sono ragazzi e ragazze del penultimo anno di scuola superiore che hanno completato un corso di storia americana. I partecipanti differiscono da quelli dello studio di Wineburg per tre caratteristiche: (1) tutti e dieci i partecipanti sono di colore e vivono in quartieri popolari a basso reddito; (2) i partecipanti sono stati selezionati in maniera random e dal punto di vista del rendimento scolastico appartengono a gruppi diversi; (3) la metà dei partecipanti ha passato il proprio esame di Posizionamento Avanzato in storia (con voto 4-5) mentre l’altra metà ha ottenuto una valutazione di 1-2.

Poiché l’unico corso di storia che la scuola offre ai suoi studenti è quello di “Posizionamento Avanzato” non si è reso necessario valutare gli interessi e il livello di competenze degli studenti per distinguerli da tutti gli altri studenti e studentesse della scuola. Lo studio di Wineburg, invece, aveva selezionato un gruppo di studenti con il più alto livello di competenze storiche con il proposito di valutare l’*Historicl Thinking* in soggetti con pregressa *literacy* storica. Quindi, anche se i due studi sono identici negli obiettivi differiscono demograficamente, cronologicamente e per livello di competenza storica. In questo senso, Jay (2021) parla di espansione dello studio di Wineburg, affermando:

Nello studio di Wineburg sono stati selezionati studenti dal livello scolastico eccezionale, che si sono confrontati con compiti di studio che erano per loro non familiari. Poiché in seguito la ricerca sull' *Historical Thinking*, ha costruito una solida certezza riguardante il fatto che, se l'Historical Thinking viene reso familiare agli studenti, non necessariamente questi devono avere capacità superiori alla media, ma, al contrario, il metodo può agilmente essere applicato a studenti con qualsiasi tipo di livello di competenza, background socio-economico, e in contesti diversi. (pp. 6-7)

Se nelle caratteristiche dei partecipanti i due studi differiscono, la procedura è, invece, la medesima. Sono stati usati otto scritti e tre documenti pittorici aventi come topic la Battaglia di Lexington, esattamente come quelli che costituivano il cuore della ricerca di Wineburg (1991). I documenti scritti sono costituiti da diari e altre testimonianze dirette, narrativa a carattere storico e manuali di storia per la scuola superiore e sono stati presentati agli studenti con note a piè di pagina che ne indicavano la provenienza. I tre dipinti sono invece rappresentazioni della battaglia risalenti rispettivamente al 1775, 1859, 1886. Sono stati presentati agli studenti senza alcuna informazione sull'autore o la data di realizzazione. Seguendo il processo di Wineburg, ai partecipanti è stato richiesto di cimentarsi su tre compiti di studio.

Ad ogni partecipante è stata data l'istruzione che gli sarebbero stati forniti una serie di documenti con il compito di comprendere cosa accaduto nella Battaglia di Lexington. E' stato chiesto loro di leggere i documenti 1-6, prima silenziosamente poi ad alta voce, fermandosi per condividere i loro pensieri (Ericsson e Simon, 1993, come citato da Jay, 2021). In maniera differente rispetto a quella dello studio di Wineburg, agli studenti è stata concessa una pausa prima di leggere i documenti 7-8 in maniera silenziosa. Non sono state fatte particolari richieste agli studenti sulle modalità di lettura, ma è stato chiesto occasionalmente loro di spiegare cosa stavano leggendo. Dopo aver letto tutti e 8 documenti, agli studenti sono stati consegnati tre dipinti senza note o riferimenti ad autore e data. E' stato, quindi, chiesto agli studenti di pensare ad alta voce e fare una revisione di ogni dipinto, stimare la data di realizzazione e fare una classifica dei tre in termini di accuratezza.

Nello studio di Wineburg (1991), sono stati riportati i risultati del compito riguardante i dipinti, ma non sono stati incorporati nell'analisi riguardante la lettura dei testi scritti. Nello studio di Lay (2021) si è preferito pertanto non analizzare i risultati dell'analisi dei dipinti e concentrarsi invece esclusivamente sulla lettura. In conclusione, dopo che gli studenti hanno terminato il compito relativo ai dipinti, è stato chiesto loro di stilare una classifica degli 8 documenti scritti sulla base della loro affidabilità.

Lo studio di Jay, come quello di Wineburg, ha previsto un'analisi qualitativa dei dati registrati e trascritti. Per l'analisi lo studioso si è servito del Software Atlas.ti. L'operazione di coding si è mossa sui tre macro temi: *sourcing*, *corroboration* e *contextualization*, le euristiche articolate nello studio di Wineburg (1991). Per ogni euristica, il coding è stato fatto in due tornate. Per la prima tornata è stato usato uno schema *a priori* per catalogare la basilica presenza o assenza di ogni euristica sulla base della definizione sviluppata da Wineburg. Replicando Wineburg, questa tornata ha solo disegnato i dati raccolti nel compito di "pensiero ad alta voce". Poiché gli studenti dello studio di Jay hanno letto ad alta voce solo 6 degli 8 documenti che sono stati invece letti dagli studenti dello studio di Wineburg, essi hanno avuto meno probabilità di dimostrare l'euristica rispetto ai loro coetanei del 91. Il coding della seconda tornata ha cercato di distinguere l'*Historical Thinking* avanzato dalla performance basilare e meccanica di euristiche.

In termini percentuali, la performance degli studenti dello studio di Jay, si è rivelata nettamente migliore rispetto a quelli dello studio di Wineburg (1991). Il 60% degli studenti dello studio di Lay ha messo in evidenza capacità di *sourcing*, contro il 38% dello studio di Wineburg. L'80% degli studenti dello studio di Jay ha corroborato durante la lettura e il pensiero ad alta voce. Hanno realizzato mediamente 4.2 corroborazioni, un tasso doppio rispetto alle 2 degli studenti dello studio di Wineburg. Nello studio di Jay, l'80% degli studenti ha dimostrato capacità di contestualizzazione, attraverso "l'estensione della scena", fatta aggiungendo descrizioni immaginative ai documenti 29 volte. In maniera molto prevalente hanno realizzato questa contestualizzazione descrivendo le emozioni dei partecipanti alla battaglia. Wineburg non ha quantificato nel 1991 la contestualizzazione degli studenti, ma ha sottolineato che solo uno studente ha mostrato reali capacità di contestualizzazione.

La prima parte dei risultati mostrano in termini quantitativi che gli studenti del 2021 possiedono maggiori capacità di performare euristiche rispetto a quelli di 30 anni prima. Tuttavia, ciò non significa, nota Jay, che si abbia sicuramente a che fare con un miglioramento della qualità nell'*Historical Thinking*. Pertanto, è la seconda parte dei risultati che ci darà la possibilità di valutare se l'azione didattica contemporanea di *Historical Thinking* si sostanzia in consistenti progressi rispetto alle sue prime sperimentazioni e alla didattica tradizionale.

Per fare ciò, Jay (2021) fornisce una argomentazione per ciascuna macro area di euristiche, cominciando dal *sourcing*. Il *sourcing* sembra essere la tipologia di euristica più prontamente appresa dagli studenti, nello studio di Jay la capacità di *sourcing* sembra essere altamente significativa. Il 70% degli studenti ha performato, infatti, il *sourcing* senza la necessità di esplicita richiesta durante la lettura ad alta voce e tutti e dieci gli studenti hanno utilizzato le note riportanti la fonte per stilare il ranking tra i documenti. Sebbene alcuni studenti abbiano richiesto dei suggerimenti per il compito di ranking, tutti hanno riconosciuto di avere bisogno di esaminare la fonte per poter rispondere alle domande di affidabilità. Jay (2021) riporta alcuni esempi di considerazioni degli studenti che sembra opportuno riportare:

Ho letto le linee della fonte perché in esse è probabile trovare la soluzione per l'affidabilità del documento. Se conosco chi era (l'autore) sarò capace di prendere maggiore contezza del topic del documento stesso. Perché, mi non lo capisco bene non so chi egli sia (Toni). (p. 11)

Anche gli studenti che hanno dimostrato bassi livelli di conoscenze contenutistiche hanno prodotto uno schema per la valutazione dell'affidabilità. Soltanto una studentessa di nome Kira non è stata in grado di performare euristiche durante la lettura ad alta voce ed ha descritto la Battaglia di Lexington come qualcosa che riguardava i "barbarismi" a Roma. Riguardo alla *corroboration* soltanto pochi studenti sono andati al di là di una capacità corroborante di base ed sono stati in grado di identificare questioni cruciali o inconsistenze.

Soltanto il 40% degli studenti è riuscito a collocare spazialmente il problema storico emerso dalla lettura dei documenti. Anche per la *corroboration* ci sembra opportuno riportare alcuni dati grezzi commentati da Jay (2021), per rendere perfettamente l'idea dell'acquisizione da parte degli studenti delle euristiche. Dopo aver letto le descrizioni della battaglia da opposti punti di vista, un diario appartenente ad un ufficiale inglese e una testimonianza giurata di un gruppo di coloni *minutemen*, una studentessa (Toni) è così intervenuta:

Ciò che vedo finora è un punto di vista. E' il punto di vista degli inglesi. Nel Documento 2 troviamo il punto di vista degli inglesi, nel Documento 5 invece quello dei coloni americani. Per cui, sto pensando che è probabile che le loro storie non si possono allineare, poiché.....il ragazzo della British Army nel Documento 2 sostiene che sono stati gli americani ad aprire il fuoco per primi. Pertanto, stava giustificando la battaglia come una risposta da parte degli inglesi alla apertura del fuoco degli americani. Ma (i coloni americani nel Documento 5) stanno dicendo che....gli inglesi hanno sparato per primi... Perciò, io congetturò che non risulta chiaro chi abbia sparato per primo.  
(p. 12)

In questo commento, la studentessa (Toni) non solo è stata in grado di menzionare i due documenti, ma è anche riuscita a individuare la differenza nei due racconti, ha connesso tale differenza alla sua capacità di *sourcing* e lo ha contrassegnato come un problema di percorso durante la lettura del documento. Piuttosto che tentare di trovare un immediato consenso o semplicemente una nota di discordia tra chi abbia per primo sparato, la studentessa è stata in grado di posizionare la questione come qualcosa dall'importante peso interpretativo. Nei tre documenti che lei ha letto dopo questo commento, ha notato quale parte è stata raffigurata come quella che ha aperto il fuoco per prima. In contrasto, molti studenti hanno cercato di trovare consenso tra i testi. Per esempio, quando un'altra studentessa ha visto la menzione di un cavallo inglese in un quotidiano britannico, questo le ha ricordato di aver visto in un altro documento lo stesso cavallo ed è andata a rivisitare il documento precedente:

Il cavallo del maggiore Pitcairn compare in due posti. Oh, perciò cosa è successo al suo cavallo. E' da pazzi! Io ho pensato, aspetta, era quello che dopo il suo cavallo si stava muovendo... ho dimenticato in quale documento si trovava, Oh aspetta, [la data di pubblicazione del racconto] era nel 1961, esso non combacia, ma aspetta un minuto, [il racconto] cosa si stava dicendo riguardo al cavallo del maggiore Pitcairn nella pubblicazione del 1961 ma la battaglia non è stata combattuta nel 1775? Oh, 1775. Oh, perciò c'è una incongruenza temporale. Perciò i testi non ci dicono cosa è successo al cavallo prima. (p. 12)

La studentessa ha notato che i testi erano separati da due secoli, piuttosto che inferire con subitanea incertezza e corroborare nella misura corretta, ella li ha messi semplicemente in sequenza. Sembra abbia intravisto la differenza tra i testi, ma non la ha integrato nella comprensione della battaglia. Il suo preferire la coerenza è tipica degli studenti che vanno a corroborare con un livello base, ma non creano uno spazio di problema storico.

L'ultima euristica presa in considerazione dalla discussione dello studio di Jay, riguarda la contestualizzazione. Gli studenti sono stati in grado di contestualizzare attraverso "l'estensione della scena" (80%) piuttosto che la connessione con le conoscenze pregresse (50%). I più robusti esempi di estensione della scena hanno consentito spesso agli studenti di avere una performance migliore nel *sourcing* e nella *corroboration*. Uno studente (Quentin), leggendo il diario di un ufficiale inglese, è rimasto nell'idea principale di ciò che ha letto, ha citato il testo per suffragare la sua brillantezza, ha immaginato il panico del momento, ed ha immaginato come ciò potesse influire sulla rappresentazione degli eventi da parte dell'autore. E' un esempio quasi da manuale di come si fa contestualizzazione nella prospettiva dell'*Historical Thinking*.

Per quanto riguarda, infine, i collegamenti con le conoscenze pregresse raramente queste divenivano fluide ed accurate, alternandosi, invece, tra il goffo e il ridicolo.

Con quest'ultima riflessione sull'euristica della contestualizzazione concludiamo la nostra analisi del contributo di Jay, di cui abbiamo riportato le parti più significative per l'obiettivo della nostra argomentazione sulla nuova frontiera di didattica della storia affacciatasi nel panorama accademico nelle ultime decadi. C'è sembrato molto opportuno

fornire un contributo empirico realizzato oltretutto da un insegnante impegnato sul campo, per mettere in evidenza che una nuova modalità di fare storia in classe non solo è possibile, ma necessaria, anche soltanto in maniera integrativa alla didattica tradizionale che si propone di stimolare e far acquisire agli studenti e alle studentesse la *Historical Literacy*.

In questo modo, concludiamo che la didattica della storia contemporanea ha sviluppato in ambito accademico una serie di prospettive teoriche organiche e non esclusive tra loro, mettendo da parte alcune estemizzazioni che si erano affacciate con a messa in discussione della didattica tradizionale. Dall'analisi che abbiamo condotto e, come abbiamo già accennato, per giungere ad una pedagogia della storia occorre non dimenticare l'apporto della tradizione più rigorosa, vale a dire quella che si propone di fornire ai nostri studenti e studentesse una solida *literacy* storica. Questa però non basta affatto per dotare i giovani di un vero pensiero storico finalizzato ad affrontare le sfide del presente con la consapevolezza dell'importanza di ritrovare nel passato ciò che in nessun senso può essere cancellato ed anzi deve essere considerato qualcosa di indispensabile per la società ed i suoi individui.

## **Capitolo 7. Didattica della Storia e Costruttivismo**

Dopo aver delineato i contorni delle prospettive teoretiche che sono state sviluppate per rinnovare la didattica della storia, possiamo adesso vedere come la didattica della storia si inserisce all'interno dello sviluppo di una intera pedagogia rinnovata, quella cioè che ha spostato il focus dell'insegnamento-apprendimento non più sul docente onnisciente che svolge la sua lezione frontale e valuta gli studenti attraverso prove di verifiche e interrogazioni, ma su una concezione che pone lo studente al centro dell'azione educativa. Il modello di pedagogia denominato "costruttivismo" rappresenta oggi l'unico modello possibile che la scuola può adottare in quanto diventa impossibile nella nostra società della conoscenza, dell'informazione e della tecnologia proporre un modello di didattica che non tiene conto del fatto che gli studenti hanno una miriade di possibilità di acquisire nozioni e conoscenze, rendendo di fatto riduttiva e pedissequa l'azione di un docente che durante la sua ora di lezione fornisce una serie di informazioni agli studenti senza che essi abbiano un ruolo attivo nel processo di apprendimento.

Apriremo pertanto una lunga digressione sul costruttivismo con l'obiettivo di descrivere nella maniera più esaustiva possibile questa prospettiva, per poi osservare con consapevolezza teorica la sua applicazione nella didattica della storia.

### ***7.1. La Rivoluzione Educativa del Costruttivismo***

Con il costruttivismo, com'è noto, al centro del processo di apprendimento ci sta lo studente, con i suoi bisogni, i suoi interessi e i suoi dubbi; un discente che "costruisce" appunto la sua competenza non ascoltando e ubbidendo alle sollecitazioni verbali del suo docente, ma che collabora con ruoli diversi con esso, impegnandosi in compiti progressivamente più complessi, ma allo stesso tempo strutturati per permettere appunto quella costruzione il più possibile autonoma del sapere, che risulta impossibile perseverando nei metodi e nelle strategie tradizionali. Questo non significa però buttare al vento tutta la tradizione, ma renderla nuova, rivitalizzarla in maniera creativa e funzionale, un qualcosa che sa di non poter essere più l'unica via di sapere, e resta dall'alto della sua saggezza a supervisionare il movimento autonomo dell'istruzione dei ragazzi e delle ragazze intervenendo laddove necessario o per limitare eccessi distruttivi oppure per far volare certe situazioni di apprendimento su vette culturali più alte, astratte e spirituali. Una tradizione che assume questo ruolo nascosto, con il solo fine di potenziare così il bagaglio culturale del discente con una sapienza che non è immediatamente spendibile nel suo prosieguo come studente o lavoratore, ma che rappresenta un qualcosa di raro e prezioso per il suo sviluppo culturale e spirituale.

Questo significa concretamente non abbandonare *tout court* le modalità tradizionali di insegnamento. Un docente non può rinunciare all'interno della sua programmazione a momenti in cui il suo agire si riveste di quei panni di "maestro" e svolge una classica lezione frontale di potenziamento. Tuttavia, questi momenti dovrebbero essere calibrati all'interno di un piano in cui la parte maggioritaria dell'azione didattica viene svolta con metodologie innovative e con l'ausilio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La realtà, sfortunatamente, nella maggioranza delle classi italiane ci parla invece di una prevalenza quasi totale di un insegnamento in cui la lezione frontale rappresenta l'unico metodo adottato dalla maggior parte degli insegnanti. Scrive al proposito De Paz (2018):

La scuola italiana ha una tradizione umanistica prevalente [...] Il problema della scuola italiana consiste proprio nella sostanziale incapacità di liberarsi da schemi ormai consolidati di insegnamento trasmissivo mutuato dall'umanesimo. [...] Il costruttivismo evidenzia questa realtà, indicando la strada per superare gli ostacoli che impediscono il raggiungimento di un vero apprendimento. Per questo, il costruttivismo è una rivoluzione in campo educativo. (p.50)

Il vero problema, quindi, dell'impostazione tradizionale consiste nell'annullare la naturale propensione del discente ad avere un ruolo attivo nell'apprendimento. Sembra opportuno in tal senso, ricordare che la prospettiva contemporanea dell'auto-determinazione, che tanto spazio ha nella riflessione accademica di stampo anglosassone, si lega indissolubilmente ad una forma di pedagogia che non può più supportare studenti e studentesse istruiti a seguire percorsi di sviluppo imposti dall'alto senza alcuna partecipazione attraverso la propria curiosità e i propri dubbi. Auto-determinazione in educazione significa capacità di sviluppare attitudini e abilità in cui "l'auto" diventa centrale. Quindi, ruolo attivo nella scelta (*choice-making*), presa di decisioni (*decision-making*), risoluzione di problemi (*problem solving*), definizione e raggiungimento di obiettivi (*goal setting and attainment*), skills di auto-osservazione (*self-observation skills*), skills di autovalutazione (*self-evaluation skills*), skills di auto-rinforzamento (*self-reinforcement skills*), luogo di controllo interno (*internal locus of control*), positive attribuzioni di efficacia ed aspettative di risultati (*positive attribution of efficacy and outcome expectancy*), auto-consapevolezza (*self-awareness*) e, infine auto-conoscenza (*self-knowledge*) (Wehmeyer e Powers, 2007).

In questa prospettiva dunque è lo studente ad auto-determinare il proprio apprendimento, per essere pronto/a ad auto-determinare la propria vita. E quindi deve costruire in collaborazione con il docente un soggettivo e significativo percorso che non terminerà né alla fine della classica lezione, né alla fine del completamento del percorso

istituzionale di formazione. Cancelli (2016) parla di “costruzione infinita” in cui “ Si tratta di costruire nuove conoscenze, trasformare le conoscenze possedute, in un “fare instancabile della mente”, in un laboratorio dove a fare “taglia e incolla” sono i processi cognitivi, in un continuo destrutturare e ristrutturare, tra cambiamenti dichiarati e cambiamenti non sempre visibili” (p. 6).

E cita magistralmente Kant quando ci ricorda “da me non imparerete filosofia, imparerete a filosofare, non a ripetere pensieri ma a pensare” (p. 6). Per rendere concretamente efficace questa prospettiva occorre ripensare l’atto più importante per ogni docente, ovvero il suo “fare lezione”. Le parole sono importanti e quindi non è un caso che si parla di “fare” cioè qualcosa di attivo che procede, in cui però, nell’impostazione tradizionale, il discente non partecipa a questo “fare”, che rimane prerogativa esclusiva del docente. La lezione nella prospettiva costruttivista diviene invece un qualcosa di diverso, una “lezione potente” centrata non più su quantità e rigidità ma su coerenza interna e generatività di microcapsule di significati (Cancelli, 2015, come citato da Cancelli, 2016, p. 6).

Perché, però, nonostante una miriade di riforme che hanno introdotto in Italia nuove linee guida, in cui la prospettiva costruttivista occupa un ruolo centrale, per cambiare i metodi di didattica, la prevalente parte degli insegnanti continua a operare con metodi tradizionali desueti e inefficaci? E perché questi insegnanti lo fanno nonostante le innumerevoli iniziative di formazione in questo senso? Le ragioni sono ovviamente molteplici e, naturalmente, non si può imputare la responsabilità esclusivamente ad un corpo docente sottopagato e gravato da una burocrazia insopportabile. Tuttavia, non si può nascondere che un problema pedagogico nella mentalità di insegnamento esiste. Ed infatti, la parte empirica del nostro studio intende indagare proprio questo aspetto, prendendo in considerazione la filosofia pedagogica degli insegnanti di storia nella scuola secondaria di secondo grado del Sud Italia.

Come abbiamo detto nella nostra introduzione, a nostro avviso, il problema risiede nella accentuata disputa tra due eccessi opposti, da una parte insegnanti che rimpiangono una scuola ed un insegnamento tradizionale e trasmissivo, in cui la figura dell’insegnante occupa il ruolo centrale nel processo insegnamento-apprendimento, e il libro di testo resta lo strumento indispensabile - ed in un certo senso unico dell’azione didattica - e

dall'altra un riformismo indiscriminato in senso anti-tradizionale altrettanto deleterio, poiché non fondato sulla costruzione e sulla collaborazione, ma incentrato a spazzare via tutto ciò che non risponde ai canoni di un'ideologia relativistica in cui, nel caso della storia, il presentismo la fa da padrona. Questa disputa, come abbiamo detto, spesso portata avanti con l'approssimazione del semplicismo partitico, senza una reale consapevolezza accademica, si ripercuote purtroppo sulle nostre studentesse e sui nostri studenti che si vedono costretti ad aderire ad una o all'altra filosofia senza ottenere le necessarie competenze per affrontare le sfide di sviluppo e crescita della loro delicata fase di vita.

Questa disputa non ha niente a che vedere con l'innovazione del costruttivismo che, pur abbracciando in linea generale un relativismo epistemologico, risulta essere una prospettiva complessa e dalle mille sfaccettature, proponendo però con forza la validità scientifica di una pedagogia che si vuole adattare a una condizione mutata di contesto e sviluppo cognitivo dei nostri giovani. Per renderci conto di ciò prendiamo il caso dei famigerati test PISA e della sua versione italiana, ovvero i temutissimi – da studenti e docenti – test INVALSI.

Dal 2000, l'OECD ha organizzato le cosiddette “tornate” PISA, in cui come in un torneo sportivo studenti quindicenni scelti a campione tra tutti i paesi che fanno parte dell'organizzazione si cimentano con test standardizzati in lettura e comprensione del testo, matematica e scienza. L'assunzione base è che queste competenze rappresentano un comune denominatore di una scuola buona e che fornisce ai propri studenti e studentesse gli strumenti base per affrontare le sfide del loro futuro. E' proprio questo il punto. L'idea centrale è che le competenze misurate dal test PISA, non rappresentano l'unico obiettivo di un sistema educativo, ma semplicemente e pragmaticamente un elemento imprescindibile per permettere ai giovani di entrare da lì a poco nel mondo del lavoro oppure accedere all'istruzione superiore.

La buona scuola non è solo test PISA ed INVALSI, ma non può fare a meno di essi. Basti guardare i numeri per capire che il risultato nei test PISA ed INVALSI sono importanti predittori di positivi outcomes per i nostri giovani. Molto interessante risulta il contributo di Piacentini e Pacileo (2019) che hanno analizzato gli effetti di lungo periodo della performance nei test PISA, con uno studio longitudinale in 4 paesi OECD,

Australia, Canada, Svizzera e Danimarca, Ebbene gli studenti e le studentesse che avevano ottenuto punteggi alti nel test hanno ottenuto risultati concreti durante gli studi universitari oppure sono entrati più facilmente nel mercato del lavoro e che con minore probabilità di uscirne.

Abbiamo voluto riportare questo esempio dei test PISA perché nella scuola italiana esiste ormai da anni un dibattito tutto interno a docenti e dirigenti riguardo l'utilità di queste rilevazioni che, come sappiamo, vengono effettuate annualmente dall'istituto INVALSI. Esiste un numero importante di docenti che mette in discussione la validità pedagogica di tali test negando la possibilità di una valutazione oggettiva degli apprendimenti, che invece dovrebbero essere valutati su un periodo molto più lungo. A dire di questi soggettivisti dell'istruzione la stessa etimologia del termine in-segnare cioè "lasciare un segno" che permane per tutta la vita metterebbe in discussione la validità di tali test- I risultati dello studio di Piacentini e Pacileo (2019) sono qui a dimostrarci che ciò non è vero, i test PISA hanno lasciato un segno eccome su quegli studenti e non un segno genericamente idealista ma concreto ed effettivo, poiché legato alla carriera accademica e all'inserimento nel mercato del lavoro. Non è un caso poi che i Paesi coinvolti nello studio sono tra i più avanzati in termini di pedagogia innovativa e integrazione di essa con la tecnologia. Ciò che colpisce è che proprio detrattori della valutazione oggettiva dell'apprendimento sono quelli che con più energia accanitamente non vogliono che il processo di insegnamento-apprendimento venga modificato in senso costruttivista.

In aggiunta, va detto che la pedagogia costruttivista non nega affatto la possibilità di mantenere spazi di didattica tradizionale, ciò che invece non può essere accettato è l'esclusività di tale approccio tradizionale. E' indubbio dunque che le competenze di base risultano più efficacemente acquisite se la didattica si sostanzia in una integrazione tra l'innovazione del costruttivismo e la disciplina della tradizione.

Nel caso della storia, non è ammissibile, infatti, che gli studenti non abbiano quella necessaria preparazione di base di contenuti e procedure che possono essere acquisiti soltanto attraverso una integrazione tra didattica tradizionale supportata dalla tecnologia e una didattica ispirata all'*Historical Thinking* ed il suo approccio creativo e laboratoriale. Il problema per la storia così come per ogni disciplina non è il demoniaco

influsso dell'innovazione che renderebbe vuoto e indisciplinato l'apprendimento dei nostri studenti, ma proprio la mancanza di innovazione seria a seguito di una adeguata formazione permanente dei docenti.

Questa formazione è stata realizzata, a volte anche in maniera eccellente, ma non produce effetti pratici, poiché, per dirla con De Paz (2018) il costruttivismo nella scuola italiana è stata una imperdonabile mancanza e il ritorno rassegnato ad una didattica tradizionale ha convinto anche i più volenterosi innovatori. Ciò nonostante i risultati siano evidenti e dimostrati dalle rilevazioni degli apprendimenti. Laddove il costruttivismo riesce a penetrare con più forza nella pratica didattica i risultati di apprendimento sono migliori e di conseguenza anche il benessere e la soddisfazione lavorativa del docente. Ma cosa allora ha impedito, sta impedendo e vuole impedire che questa inprocrastinabile “rivoluzione” divenga capillare e radicale in tutti gli istituti scolastici italiani?

Nella nostra opinione, occorre smontare l'inganno di cui molti docenti “stremati” sono vittima, quell'inganno del ritorno al passato, alla sua disciplina, della sua saggezza, che nessun innovatore vuole mettere in discussione. Infatti, come già ampiamente evidenziato, non si tratta qui di cadere nella facile diatriba tra tradizione e innovazione, ma sbrogliare quella matassa che “usa” il rimpianto della saggezza del passato per impedire un rinnovamento pedagogico che viene temuto da chi tutto ha cuore tranne il sano sviluppo e la serenità di vita dei nostri giovani. Cominciamo dunque dal passato; il docente poteva organizzare il suo lavoro basandosi esclusivamente sulla “tabula rasa” delle menti dei suoi discenti, contenitori che dovevano essere riempiti dalla sapienza che solo lui o lei potevano dispensare.

Nessuna problematizzazione, solo direzione *up-bottom*, per necessità, in cui c'è chi dà con la sua autorevolezza e con la sua presunta integrità morale e chi riceve in rispettosa ed umile obbedienza. La storia ci insegna che questo tipo di educazione ha prodotto le menti più importanti per il progresso dell'umanità e quindi non può che essere guardata con rispetto e ammirazione. Il problema, però, non va visto in questi termini: non è la qualità della tradizione che deve essere messa in discussione, ma l'utilizzo spregiudicato e ingannevole di chi la usa per fini deprecabili e che vanno a danno dei nostri giovani, del loro futuro.

La paura di giovani che si costruiscono, utilizzando le infinite possibilità offerte dalla società della conoscenza e dell'informazione, non piace a chi, soprattutto nei paesi del Sud-Europa, vede in essi ed esse qualcosa che può minare un potere corrotto e ipocritamente perbenista. Così la rivoluzione costruttivista e la sua alleanza con la tecnologia è il nemico numero uno, un mostro sovversivo, dispensatore di una libertà falsa, di una indipendenza che non deve essere concessa ma repressa e inacanalata in una "tradizione" che nulla ha di saggio, ma mirante solo al mantenimento di uno *status quo* economico e politico che sta distruggendo il futuro dei nostri giovani.

Ad essi, ai quali viene prospettata una sola possibilità di scelta: accettare e piegarsi ad una obbedienza che è in realtà schiavitù, o lasciare tutto e partire per andare incontro ad una vita in cui giustamente il sospetto e la sfiducia da parte dei luoghi dove vengono "accolti" riserva loro. E si trovano dunque in mezzo a due lame affilate in cui la sofferenza psicologica è in entrambi casi assicurata. E la scuola? La scuola sì, per l'appunto, la scuola e i suoi docenti sono il mostro da combattere. I docenti, chi sono? Sono gli sfigati che per quattro soldi accettano anche loro di affrontare difficoltà enormi. E sono per lo più donne, madri, che vedono in ogni ragazzo o ragazza un po' i propri figli e si dibattono anche loro nel dubbio su quale pedagogia sia da preferire. La nuova pedagogia appare così inapplicabile, teorica, che non tiene conto del disastro delle nuove generazioni, generazioni di sballati creati dalla tecnologia e dall'abbandono dei vecchi e cari valori. Non è così a nostro dire. Anzi. E' proprio questo l'inganno per molti docenti in buona fede: il ritorno alla sicurezza del passato è giustificato da una deriva dei nostri giovani determinata dalla troppa libertà. E di qui il ritorno al rimpianto di una disciplina ferrea che non produce altro risultato che caricare di sofferenza i nostri giovani, che spesso, soprattutto quelli in cui il vissuto familiare è già fonte di sbandamento, trovano nella scuola, una conferma dell'ineluttabilità della rassegnazione ad una schiavitù insopportabile.

La nuova pedagogia è dunque il mostro da combattere perché ha la pretesa di liberare i nostri giovani da questa schiavitù, di renderli capaci di costruire un percorso che non vuole essere perfetto e saggio, ma semplicemente capace di dare loro una serenità ed una sicurezza costruita, per l'appunto attraverso la propria capacità grande o piccola che sia.

Senza questa presa di coscienza, la nostra argomentazione sarebbe ancora una volta facilmente smontabile dai paladini della “tradizione”, in quanto vuoto esercizio intellettuale che si scontra con i fatti, in cui i giovani sono smarriti a causa di una modernità che li rende troppo liberi.

Così non è, andando nel profondo, cercando di vedere ciò che i grandi pensatori del costruttivismo nella didattica ci dicono, non si troverà alcuna volontà di fare tabula rasa del passato, nessuna dissolutezza morale, nessuna pretesa di verità filosofica. Solo un metodo, un percorso di rinnovamento, in cui, a nostro dire, la pretesa morale più grande da cogliere è quella del pragmatismo.

Partendo da questa base necessariamente tagliente e polemica, ci occuperemo di descrivere quali sono le caratteristiche del *framework* teorico del costruttivismo, prima nelle sue caratteristiche di pedagogia generale, che abbiamo già messo in chiaro, ma che approfondiremo attraverso l’analisi dei suoi grandi pensatori, per poi calarci nello specifico della didattica della storia. L’obiettivo è cercare di offrire una revisione della letteratura accurata che si pone come premessa al nostro studio empirico.

## **7.2. I grandi Padri del Costruttivismo: Connettendo Piaget, Vigostky, Bruner, Bandura**

Quando si parla di costruttivismo non si può pensare ad una teoria lineare e senza apparenti contraddizioni tra prospettive teoriche espresse nelle opere dei suoi formulatori. Pertanto, individuare un “padre fondatore” del costruttivismo appare opera alquanto complicata e sostanzialmente non utile e funzionale. Come tutte le grandi rivoluzioni quella del costruttivismo si “costruisce”, si scusi il gioco di parole, attraverso l’apporto indipendente e creativo di una serie di grandi pensatori della mente umana. Abbiamo scelto dunque in questa nostra sezione di parlare dei grandi maestri del costruttivismo; quattro autori dall’importanza incommensurabile per una nuova psicologia dello sviluppo e per una nuova pedagogia: Piaget, Vigostky, Bruner e Bandura. Questi autori sono ampiamente conosciuti nelle loro teorie generali, ma ciò che qui ci interessa è capire come le loro prospettive, considerate per molti versi

antagoniste, si possano invece comparare osservando e cogliendo quelle che sono le similitudini ed i punti di contatto.

Prima però occorre gettare uno sguardo sulla complessità di un paradigma o una teoria quale il costruttivismo rappresenta. Basta citare il famosissimo contributo di Philips (1995). Quale sarebbe il “buono” che il costruttivismo porta con sé, inanzi tutto. Philips loda la sua enfasi sull’attiva partecipazione dello studente all’apprendimento e il suo evidente riconoscimento del ruolo del sociale nell’apprendimento. Cosa c’è di cattivo, invece? Il lato oscuro riederebbe invece nella sua tendenza verso il relativismo epistemologico, innegabile per certi versi e che rappresenta dunque la sfida più importante nella quale si sono raffrontati i teorici del costruttivismo. Cosa c’è di brutto? Per Philips è l’aspetto quasi religioso ed ideologico che viene portato avanti dai sostenitori più accaniti di questa teoria o paradigma. In questo senso, ciò che abbiamo considerato nelle pagine precedenti viene confermato dall’acutezza di Philips, dando dunque alla nostra argomentazione un avallo di tutto rispetto.

A nostro modo di vedere però queste problematiche poco hanno a che fare con una pragmatica attuazione pratica di un paradigma educativo i cui benefici per i nostri giovani viene sostenuto dalla concretezza dei numeri e delle reali possibilità di realizzarsi dal punto di vista professionale. Per molti giovani, la parola epistemologia, non significa nulla e nulla significherà in futuro; la parola lavoro, invece, rappresenta un significato imprescindibile per il loro benessere psicologico sin dalla più tenera età, un significato che si tramuta sempre più spesso in preoccupazione ed angoscia, specie quando il dramma dell’inattività e della disoccupazione colpisce un loro o entrambi i genitori. Ci sarà modo dunque in ambito accademico per aggiustare e dibattere le derive relativistiche in epistemologia che il costruttivismo può portare con sé e lo spirito ideologico di alcuni suoi eccessivi sostenitori. Il dato concreto e fattivo parla di una esigenza imprescindibile di rinnovamento e pragmatismo che il costruttivismo offre alla educazione ed allo sviluppo dei nostri giovani. D’altronde il fallimento della perseveranza nella “tradizione” educativa sono sotto gli occhi di tutti. Vale la pena quindi tentare di portare a compimento anche in Italia la rivoluzione educativa del costruttivismo che invece si tende da più parti a reprimere.

Siamo convinti quindi che “il buono” del costruttivismo sia quello che più debba essere valorizzato ed implementato nella pratica didattica e quindi intendiamo per concludere questo paragrafo parlare dei punti di contatto che possiamo ritrovare nei più grandi ed influenti pensatori de costruttivismo: Piaget, Vigostky, Bruner e Bandura. Per centrare questo obiettivo utilizzeremo le informazioni e gli spunti di riflessione di un contributo di Vielma e Salas (2000), due autrici che sono andate a ispezionare proprio i parallelismi delle posizioni che esistono tra questi giganti in relazione alla psicologia dello sviluppo, e quindi anche al costruttivismo.

Il punto di partenza della riflessione pone l’obiettivo principe: come conciliare le posizioni teoriche di questi autori e permettere un’applicazione nella pratica educativa attraverso la collaborazione tra psicopedagogo e docente. Quest’ultimi, infatti, sono “molto interessati a conoscere come gli autori menzionati indirizzano le problematiche delle relazioni tra i fattori socio-culturali e lo sviluppo cognitivo, interrelazione chiave nella spiegazione dell’educazione e l’inserimento nella società” (Vielma e Salas, 2000, p. 31).

Descrivendo brevemente il contributo che ogni singolo autore ha dato alla formazione della teoria costruttivista diremo subito che probabilmente la sintesi più importante è il principio che gli esseri umani sono soggetti attivi che apprendono e costruiscono il loro mondo attraverso le loro proprio azioni di pensiero e che le strutture cognitive e le strategie di processamento in ognuna di delle tappe dello sviluppo li conducono a selezionare quello che è il significato e trasformarlo in maniera coerente con le proprie strutture cognitive.

In Piaget questa attiva costruzione si adatta allo sviluppo evolutivo che biologicamente segue determinate tappe (Saldarriaga et al., 2016). In Piaget il concetto di scoperta è fondamentale. Per Vogostky, Piaget pone troppa enfasi sugli apsetti individuali della costruzione del sapere e pone al contrario un’enfasi ben più marcata sulla costruzione dell’apprendimento attraverso l’interazione tra l’individuo con il sociale; quindi il ruolo dell’apprendimento collettivo occupa una posizione di primo grado (Liu e Matthews, 2005). Come vediamo le due posizioni possono apparire fundamentalmente inconciliabili, ma in realtà hanno in nuce la possibilità di essere facilmente integrate nella pratica didattica. Un insegnante che abbraccia questi due autori sarà abile a

manipolare le due posizioni anche all'interno di una stessa lezione focalizzandosi ad esempio, prima sul lavoro individuale di scoperta e curiosità, poi su quello della collaborazione e dell'interazione dell'alunno con i compagni. Da questa considerazione generale si può discendere nella pratica didattica all'applicazione di un insegnamento-apprendimento in cui l'"agency", per dirla con Bandura, si mostra in tutta la sua forza.

In Bruner (1992) la costruzione del sapere si fa ancora più centrata sullo studente, il quale deve arrivare a negoziare con il docente il curriculum. Negoziare il curriculum significa per l'insegnante rendere partecipi e coinvolgere gli studenti sia nella pianificazione che nella realizzazione del piano di apprendimento. Significa pertanto aprirsi a quelli che sono i bisogni di apprendimento dei discenti, entrare nel loro mondo emotivo, nei loro sogni, nelle loro curiosità. Anche in questo caso la conciliazione con gli altri pensatori non è soltanto possibile, ma necessaria. La pianificazione del curriculum può divenire ad esempio una scoperta individuale in senso piagetiano o oppure una presa di decisione collettiva dell'intero gruppo classe o di alcuni gruppi di esso.

In Bandura (1977), infine, il ruolo attivo dello studente viene teorizzato come intrinseco alla natura umana. Il fatalismo è lo spauracchio più grande per lo sviluppo dei giovani, il rassicurante abbandono ad una autorità che protegge in senso paternalistico, reprime la naturale propensione degli esseri umani ad essere indipendenti ed a basare ed attribuire i propri successi o fallimenti alle proprie capacità e ai propri sforzi. Di qui, uno dei costrutti più importanti in tutta la sua teorizzazione – l'autoefficacia – il cui rafforzamento rappresenta la molla più potente per il successo formativo e poi per quello lavorativo. Essa agisce in termini soprattutto di motivazione, persistenza e resilienza. Cosa possiamo considerare il filo rosso che lega, dunque, i nostri quattro giganti? Per dirla con Bandura è proprio l'*agency*; l'essere consapevoli che tutto ciò che si può "costruire" dipende dal proprio impegno, scoperta, apertura agli altri, collaborazione con essi e, infine, dal rafforzamento delle proprie convinzioni di efficacia in un determinato compito o ambito di apprendimento.

### ***7.3. Costruttivismo e Pratica Didattica: Le Metodologie più Efficaci***

Dopo aver compreso l'importanza della sostanza teorica del costruttivismo, veniamo agli aspetti più controversi che questa rivoluzione ha portato nella professione docente. Collegare la teoria alla pratica, realizzare percorsi efficaci di didattica costruttivista risulta essere un'impresa davvero difficile. "L'implementazione pratica [del costruttivismo] lascia molto a desiderare" (Wagner, 2010, come citato da Scheer et al., 2012, p. 1). L'acquisizione della conoscenza risulta ancora isolata nei contenuti delle singole discipline. Le lezioni non sono progettate per aiutare gli insegnanti ad eseguire un apprendimento olistico e interdisciplinare. Gli insegnanti sembrano sperimentare difficoltà crescenti nella realizzazione pratica del costruttivismo pedagogico, che si sostanzia in progetti spesso scollegati dal contesto generale della loro pianificazione didattica, a causa soprattutto di incertezza e caos in classe, così come dalla mancanza di un processo chiaro e definito da seguire. Si può concludere: manca un anello fondamentale tra la teoria pedagogica e la pratica implementazione di essa durante le lezioni.

E' quello di cui abbiamo argomentato nelle pagine precedenti della nostra analisi. Gli insegnanti sperimentano una sensazione di fallimento allorquando vanno ad applicare nella pratica didattica, ciò che teoricamente hanno imparato nei loro corsi di formazione sul costruttivismo pedagogico. Ciò nella nostra opinione si deve ad un problema paradossale. Analizziamo bene quali sono le criticità rilevate da Scheer et al. (2012). Gli insegnanti che devono andare a facilitare l'autonoma costruzione del sapere dei propri studenti hanno bisogno di direzioni chiare di "istruzioni calate dall'alto" contraddicendo nella sostanza l'assunto principale che abbiamo visto essere il *core* del costruttivismo, cioè partire dagli interessi, dai dubbi, dalle sollecitazioni degli studenti. Come possono costruire un sapere autonomo, individuale o collettivo che sia, se i progetti sono confezionati non partendo da loro stessi.

Riguardo al caos o all'incertezza rientra nella natura di ogni innovazione. Anche gli studenti si trovano di fronte ad un qualcosa di non saputo, si trovano di fronte ad un educatore che non rientra nella loro rappresentazione mentale di insegnante. E' la classica difficoltà a partire, nella nostra opinione, che sconcerta docenti e studenti, sconcerto che solo con la perseveranza, l'impegno e la creatività si può superare. Non si

tratterebbe altrimenti di “costruzione”, ogni costruzione pone difficoltà soprattutto nella prima fase della sua realizzazione, presuppone una flessibilità paziente per entrare docente e studenti in una sintonia caotica, per l'appunto, nella sua fase iniziale, poiché destrutturante della propria auto-percezione di ruolo.

Il docente costruttivista non può tirarsi indietro da un *question time* da porre non alla fine dell'oratoria classica e tradizionale, in cui dopo la disquisizione teorica e affascinante scende dall'aurea della sua sapienza e si pone al servizio delle ingenuie e plebee richieste di chiarimenti del povero sprovveduto discente. Un *question time* in apertura, libero e spregiudicato potrebbe essere il punto di avvio di una “costruzione” di sapere autonomo; la sua valenza relazionale poi è indiscussa, il docente perde così finalmente quella posizione autoritaria, diviene uno studente anch'esso, che si apre ai suoi discenti, che scopre in senso piagetiano il loro mondo spesso totalmente sconosciuto. Quale sapere autonomo si può costruire senza l'ascolto dei bisogni dei discenti. Bisogni che sicuramente non possono includere per tutti, all'inizio, una richiesta di alta poesia dantesca o leopardiana, ma che a quella può arrivare se solo il grattacielo si trasforma in una scalinata alla cui base c'è una realtà ingenua e bambina.

Prendiamo l'esempio della situazione che stiamo vivendo, quella determinata da un fatto storico, non prevedibile nei suoi dettagli, ma nella sua sostanza sì. Quali bisogni, quali angosce si celano nell'animo degli studenti e delle studentesse. Vanno forse represses per riempire la loro mente con nozioni e concetti che inevitabilmente non potranno più essere acquisite? E' questa la didattica del *lifelong learning*? E' questa la società della conoscenza acquisibile in maniera creativa formalmente o informalmente? Eppure questa è la realtà della scuola italiana in tempi di Covid. Di cosa hanno necessità i nostri studenti qui e ora? Cosa il Covid gli ha tolto? Una scuola che costruisce potrebbe almeno ascoltare questi bisogni, invece di torturarli con le paure e le ansie della perdita di nozioni, che rappresenta la negazione di tutto il paradigma costruttivista.

Ricordiamo a memoria un intervento di un esimio giornalista che in una delle tante trasmissioni incentrate sulla pandemia, lodava la severità delle madri cinesi che preparano alla guerra fatta con le armi dell'lo studio più rigoroso i nuovi dragoni cinesi pronti a competere nel mercato globale per la gloria più alta della madrepatria. Sono questi i bisogni su cui costruire l'apprendimento dei nostri giovani? Al danno si

aggiunge la beffa: le regole ferree, fatte di tamponi, vaccini e quant'altro valgono solo per loro, incoscienti untori dei poveri nonni e genitori. Valgono solo per loro perché i professionisti del cazzeggio e della curva allo stadio, lautamente finanziati con le tasse dei lavoratori attraverso sussidi ogni genere, scalpitano e protestano perché sono in preda alla paranoia di farsi una punturina dietro la quale si cela il famigerato microchip degli ebrei, e del loro rinnovato Protocollo di Sion. Vanno persuasi questi poveri malati, dai non ti fa male la punturina, e il microchip lo mettiamo solo al tuo cagnolino che porti a spasso nei tuoi annoiati pomeriggi Tu ragazzo no, tu devi studiare dalla mattina alla sera, devi lavorare sudando sette camicie, con abnegazione devi essere ligio al tuo dovere di futuro paladino della patria.

Forse si scoprirà che il bisogno più urgente dei nostri giovani italiani è quello di vedere uno stato che premia lo sforzo e il rispetto delle regole e punisce la nullafacenza per giunta pronta a protestare se messa in discussione dal *greenpass*. Forse qualche giornale attirerebbe l'acquisto di un suo numero da parte di un giovane o di una giovane se qualche sapiente giornalista avesse il coraggio di invitare questi simpatici no vax e compagnia bella a prendere una zappa in mano ed andare a fare quello che mai hanno fatto: studiare e lavorare. Forse qualche nostro giovane ricercatore avrà voglia di provare a partecipare ad un concorso in qualche università prestigiosa italiana piuttosto che andare a cercare fortuna e contribuire allo sviluppo ed al progresso della nazione germanica o statunitense.

Costruttivismo significa, nella nostra opinione, questo: flessibilità nella progettazione del percorso, che non può prescindere dall'ascolto di quelli che sono i bisogni e i sogni traditi dei nostri giovani e delle nostre giovani migliori, non solo i geni, ma tutti quelli che con umiltà si impegnano. Per non lasciare che questa nostra riflessione venga anch'essa tacciata come vuota teoria, offriremo un esempio concreto di applicazione di flessibilità e creatività nella progettazione di un piccolissimo percorso ispirato dalla pedagogia costruttivista.

Si tratta di una unità di apprendimento condotta in una classe prima di scuola secondaria di secondo grado ad indirizzo professionale, settore alberghiero. Il problema principale riscontrato dal docente riguardava la disciplina e l'attenzione degli studenti e delle studentesse e la necessità di collaborazione all'interno del gruppo classe. L'obiettivo

dell'istituto era quello di formare un numero sempre più consistente di studenti dalle alte professionalità pratiche come barman, camerieri e operatori di reception. Per cui le competenze generali (italiano, matematica ecc.) venivano sacrificate e sostanzialmente deprezzate dagli studenti intenzionati a terminare il percorso di studi solo per ottenere il titolo e le specifiche competenze professionali da spendere immediatamente nelle strutture ricettive del loro territorio ad alta vocazione turistica. L'impostazione generale della leadership dell'istituto era sostanzialmente questa: divenire il punto di riferimento formativo per la fornitura di manodopera qualificata al settore turistico del territorio. A modo di vedere di un gruppo di docenti questa visione seppur molto pragmatica ed efficace, aveva delle criticità e delle limitazioni importanti.

In particolare, non teneva conto delle possibilità di crescita nel lungo periodo degli studenti e delle studentesse anche in un'ottica di istruzione terziaria. Il problema è, in realtà, atavico nella scuola italiana e l'esempio del nostro istituto riflette una situazione generale. In sostanza si tratta di stabilire in un'ottica miope il percorso di carriera scolastica e di carriera degli studenti e delle studentesse al termine del primo ciclo di istruzione secondo questa logica: gli studenti che alla fine della terza media manifestano importanti capacità avranno davanti a loro un futuro in un liceo, soprattutto classico o scientifico. I medici, gli ingegneri e così via sono già identificati in base alla competenza al termine della scuola del primo ciclo che solitamente ricalca anche aspettative di un background familiare medio-alto dal punto di vista dello status socio-economico. Gli altri studenti vengono invece indirizzati verso gli altri due grandi percorsi della scuola italiana del secondo ciclo: gli istituti tecnici e gli istituti professionali.

La logica è la seguente nella maggior parte dei casi: gli studenti e le studentesse di medio livello ma con background familiare medio-basso sono indirizzati verso istituti tecnici, soprattutto i maschi; per le studentesse in questo caso si può optare anche per un Liceo delle Scienze Umane, meno impegnativo dei Licei Classici e Scientifici e più adatto alla ragazze per il solito pregiudizio di genere che le vuole sostanzialmente maestre, infermiere ecc. Tutta la restante parte di studenti e studentesse, dalla disciplina spesso molto irrequieta, dall'interesse scarso e quindi dalle competenze quasi nulle viene indirizzato verso gli istituti professionali con l'obiettivo di far ottenere loro il più possibile, prima dell'inevitabile drop out, una volta superata l'età di obbligo scolastico.

Questa linea di comportamento di scuola e famiglia ricalca un'impostazione gentiliana della scuola e dell'insegnamento che malgrado gli sforzi delle istituzioni e di una miriade di riforme negli ultimi vent'anni non si riesce ancora a scalfire in molti docenti ed in molti dirigenti scolastici. E' il problema che evidenziava De Paz (2018) e che abbiamo citato sopra. L'impostazione umanistica della scuola italiana che viene ad essere il principale scoglio per la mobilità sociale e si oppone al costruttivismo pedagogico.

Il contesto quindi di cui parliamo è un contesto tipico di molti istituti professionali italiani, soprattutto al Sud. A testimoniare come la situazione degli studenti di questi istituti possa essere cambiata, almeno in parte, descriviamo adesso l'unità di apprendimento ispirata dal costruttivismo. Gli studenti e le studentesse della classe si percepivano già secondo la logica che abbiamo descritto, c'è solo da capire se fare il barman o il cameriere, mestieri di tutto rispetto, come qualsiasi lavoro onesto, era una reale scelta di carriera o una situazione divenuta vocazione poiché determinata da fattori esterni familiari e socio-culturali. Il loro obiettivo, come abbiamo detto, era lavorare al più presto, uscire dallo "studiare" e dalla scuola, perché non "fa per loro".

Il docente di italiano ha preparato un compito di realtà in cui lo scopo ultimo era ottenere un documento scritto, poiché l'impresa di far scrivere loro qualcosa era titanica. Sono stati costruiti dal docente 5 tipologie di curriculum vitae in cui erano presenti una serie di competenze dell'ipotetico giovane possessore del curriculum. E' stato preparato un piccolo e semplice testo, una piccola storia di vita professionale e affettiva, di cui ogni studente e studentessa dovevano assumere il ruolo. In sostanza si trattava di una storia di vita positiva in cui il protagonista attraverso il lavoro e lo studio era arrivato/a a ricoprire una posizione abbastanza prestigiosa in una struttura alberghiera al punto di dover svolgere il ruolo di selezionatore di lavoratori. Il problema da risolvere era il seguente: quali persone invitare a colloquio e poi successivamente assumere nella struttura a seguito dell'analisi dei curriculum vitae di cui sopra. Per ognuno dei curriculum si doveva fornire al direttore della struttura una motivazione con punti di debolezza e di forza di ciascun candidato e infine una relazione scritta sulla scelta del candidato da assumere.

La durata dell'unità di apprendimento è stata di circa 6 ore con la previsione anche di momenti di lavoro in cooperative learning e peer tutoring. Ebbene il risultato è stato una partecipazione straordinaria di tutto il gruppo classe, soprattutto degli studenti meno motivati e più indisciplinati. Non è difficile intuire il perché. Costruzione dell'apprendimento partendo da un bisogno o da una condizione psicologica di adolescenti. Costruttivismo pedagogico significa costruire percorsi di questo tipo, di farne tesoro, realizzando banche dati di buone pratiche, da condividere liberamente attraverso gli strumenti tecnologici a disposizione di studenti e docenti, creare un clima collaborativo e interdisciplinare tra i docenti, eliminare qualsiasi tipo di competizione, mai sana, quando si tratta di sapere e non di prestazione sportiva.

Non significa come molti pensano fare gli psicologi, ma avere quelle competenze psicologiche che permettono di entrare nel mondo interiore dei nostri ragazzi di coglierne le auto-percezioni distruttive e negative, nella quasi totalità imposte dal background familiare e socio-ambientale. Backgrounds che impongono percorsi di vita non motivati dalle reali aspirazioni e capacità degli studenti, ma da stereotipi difficili da scalfire. Nel caso delle ragazze, specie quelle provenienti da famiglie con stato socio-economico basso, gli stereotipi sono di genere e la scuola dovrebbe fare di tutto per combatterli, perché le derive anche tragiche sono ampiamente conosciute.

Il problema è come vengono combattuti questi stereotipi di genere. Non bastano i progetti sul tema, occorre entrare nel problema più caldo che è quello della direzione di carriera delle nostre giovani. E questo non è compito della famiglia, ma della scuola. Una scuola che combatte questi stereotipi è una scuola i cui docenti sono convinti, per esempio, che i risultati inferiori in matematica delle ragazze rispetto ai ragazzi non dipendono in larga parte da un fattore biologico, che pure può esistere, così come dimostrato dalla ricerca. Il problema, infatti, non è stabilire se la mente dei ragazzi funziona più in senso matematico rispetto a quello delle ragazze. Il problema risiede nel fatto che sui grandi numeri, come indicato dalla statistica, seppur biologicamente non meglio predisposte come gli uomini alla matematica, la maggior parte delle ragazze possono ottenere risultati brillanti nelle discipline scientifiche ed ambire a ricoprire ruoli di prestigio e di comando, esattamente come gli uomini. Ciò non accade e risultati sono spesso insufficienti perché le nostre ragazze si auto-convincono di non essere "brave" in matematica e quindi "non gli piace". La scuola che rinforza questa convinzione è la

scuola che non vuole il costruttivismo, è la scuola che si ispira ad un modello di studentessa gentiliana, dal retrogusto orribilmente fascista, il cui femminile ideale è a tutti noto.

Il paradosso, però, per concludere, è che questa impostazione gentiliana di molti docenti avviene in un Paese, l'Italia, dove, guarda caso, il corpo docente è composto nella stragrande maggioranza da donne. Accanto a questa riflessione generale, è importante ovviamente ciò che l'accademia ci indica come metodologie specifiche, che l'evidenza empirica ha dimostrato essere fattive nella implementazione del paradigma costruttivista nell'istruzione.

Un ruolo fondamentale per facilitare la traduzione pratica della filosofia costruttivista in pratica didattica è quella svolta dalla sua incorporazione nell'*instructional design*. La filosofia costruttivista entra nell'*instructional design* influenzando le tre fasi che ne costituiscono l'ossatura: l'analisi, lo sviluppo e la valutazione. Partiamo con la prima fase, ossia quella dell'analisi. Nell'*instructional design* costruttivista il contenuto didattico non può essere pre-specificato.

I progettisti costruttivisti evitano la scomposizione del contesto nelle parti che lo compongono, come i progettisti dell'*instructional* tradizionale fanno, ma sono a favore di ambienti in cui la conoscenza, le abilità e la complessità esistono naturalmente. Poiché gli oggetti e gli eventi non hanno un significato assoluto, il compito del design è quello di fornire un contesto ricco all'interno del quale il significato può essere negoziato e possono emergere modi diversi di comprensione (Hannafin et al., 1997, come citato da Karagiorgi e Symeou, 2005).

Non esistendo nella prospettiva costruttivista uno studente "medio", nel senso di standard, ma ogni studente o studentessa ha un sua specificità e unicità, la fase di analisi deve essere per quanto possibile aperta a questo insieme di unicità. Di qui la fornitura di un ampio ventaglio di "opportunità" all'interno del quale il gruppo classe può negoziare con il docente una sintesi che si tradurrà poi in percorsi di apprendimento preparati dalla sapiente mano del docente. Inoltre, molto importante nella fase di analisi è l'attenzione posta nelle conoscenze pregresse del discente. In accordo con Perkins (1991b, come citato da Karagiorgi e Symeou, 2005) quando la conoscenza pregressa è "ingenua"

costruzione, ciò determina inevitabilmente un conflitto, e l'allievo a l'allieva possono seguire tre diversi percorsi: ignorare il conflitto ("conflitto sepolto"); costruire un modello migliore di significati precedenti (modello di fronteggiamento); oppure "imprigionare" temporaneamente i modelli intuitivi e imparare un nuovo modo di pensare il fenomeno in esplorazione (conflitto differito).

I due ultimi percorsi conducono gli studenti, attraverso la riflessione, a rendersi conto che un approccio specifico utilizzato dagli esperti in un particolare dominio di conoscenza è un prodotto del pensiero razionale. Successivamente, la conoscenza porta alla riorganizzazione e sistemazione delle attività a livelli sempre più sofisticati rendendo possibile il problem solving. Di conseguenza nella fase di analisi e di progettazione i docenti devono fare confrontare gli studenti con informazioni ed esperienze che "minacciano" le loro "concezioni sbagliate" e offrono supporto a questo processo riflessivo.

Volendo rapportare la fase di analisi dell' *instructional design* costruttivista all'esempio di unità didattica che abbiamo offerto sopra, l'attenzione posta dal docente nelle concezioni sbagliate pregresse degli studenti si sostanzia nel testo introduttivo fornito agli studenti, nel quale quest'ultime – ovvero la ineluttabilità di una carriera in cui lo studio e la crescita non venivano contemplate - vengono minacciate generando appunto il conflitto. Senza questa messa in discussione di significati pregressi "sbagliati" non sarebbe stata possibile la realizzazione dell'unità didattica, in quanto il muro psicologico non sarebbe stato scalfito e la motivazione e il senso di efficacia nell'impegnarsi nel compito non si sarebbero attivate. Di qui la minuziosità e l'acutezza con la quale la fase di analisi dell'*instructional design* costruttivista deve essere realizzata.

La seconda fase è quella dello sviluppo. Anche questa fase, nell'*instructional* tradizionale prevede una fissazione "a monte" di compiti e fase prespecificate in relazione a determinati obiettivi di apprendimento. Nella prospettiva costruttivista anche la fase dello sviluppo non prevede pre-specificazione, ma si sostanzia in un'apertura di possibilità che danno la possibilità agli studenti di porre al centro la propria individualità e fornire risoluzioni del compito che potrebbero essere non totalmente prevedibili dal docente. Ciò perché, ripetiamo, il costruttivismo pedagogico pone lo

studente al centro e quindi ogni compito deve prevedere un certo spazio di libertà creativa lasciata allo studente. Ciò determina la realizzazione di percorsi che il più possibile si caratterizzano come simulazioni di situazioni reali e concrete, in cui gli obiettivi disciplinari da raggiungere risultano una conseguente necessità per la risoluzione dei problemi che il compito di realtà inevitabilmente deve contenere. In aggiunta, la risoluzione stessa del compito impone strade diverse per la realizzazione che possono nella maggior parte dei casi stimolare gli studenti e le studentesse alla cooperazione con i compagni e le compagne, determinando quella costruzione sociale del sapere che Vigostky ha evidenziato.

Nella fase di sviluppo si possono individuare una serie di tipologie di apprendimento che elenchiamo di seguito seguendo l'argomentazione di Karagiorgi e Symeou (2005):

- **Apprendimento attivo.** E' sostanzialmente quello di cui abbiamo appena parlato. Il centro è il problem solving. Se non c'è problema l'apprendimento è passiva assimilazione di nozioni e concetti, che invece nel problem solving vengono utilizzate per la risoluzione del problema e il raggiungimento dell'obiettivo. La ricaduta in termini di motivazione e di auto-efficacia dell'impegno nella risoluzione del problema è ovviamente evidente. Un ruolo molto importante per l'apprendimento attivo è dato dall'utilizzo di strumentazione tecnologica che per sua natura si presta ad essere utilizzata in compiti di realtà. Infine, il docente deve prevedere la risoluzione del problema basandosi sulla teoria della "zona di sviluppo prossimale" di Vigostky che risulta essenziale per far impegnare i discenti in qualcosa di non noto ma realisticamente alla portata del loro sviluppo cognitivo.
- **Apprendimento autentico.** La chiave dell'apprendimento autentico è data dalla situazione reale che deve essere simulata nel compito. E' questa che fornisce allo studente la significatività del livello di apprendimento raggiunto, poiché la rappresentazione mentale del successo o dell'insuccesso non è soltanto determinata dal voto raggiunto ma dagli effetti che il successo del compito avrebbe avuto nella concretezza della sua vita professionale o affettiva, nel caso di compiti in cui si voglia stimolare la cosiddetta intelligenza emotiva degli studenti e delle studentesse.
- **Prospettive multiple.** In questo caso la chiave è rappresentata dalla ricchezza dell'ambiente di apprendimento creato dal docente che può permettere l'utilizzo

da parte degli studenti di diversi stili di apprendimento e diverse soluzioni ai problemi. La fase di analisi dell'*instructional design* costruttivista si determina chiave per la costruzione di un ambiente di apprendimento che fornisce ai discenti la molteplicità di prospettive.

- Apprendimento collaborativo. La collaborazione ordinata degli studenti impegnati in compiti scolastici è sicuramente la difficoltà maggiore incontrata dagli insegnanti quando propongono un lavoro di gruppo agli studenti. Nella prospettiva costruttivista l'apprendimento collaborativo è fondamentale perché soltanto attraverso la relazione sociale gli studenti e le studentesse possono sperimentare il successo o l'insuccesso nei compiti reali che necessariamente andranno a svolgere nella loro vita professionale. La chiave anche in questo caso è l'ambiente di apprendimento progettato e la capacità relazionale che il docente deve possedere per smussare i conflitti e gli inconvenienti che necessariamente scaturiscono dalla interazione sociale che gli studenti mettono in atto durante il compito.

Infine, l'ultima fase dell'*instructional design* è quella della valutazione. Questa fase nella prospettiva del costruttivismo deve innanzitutto essere relativistica. Mentre un compito tradizionale porta con sé l'idea della "verità", e non potrebbe essere altrimenti perché l'esatta soluzione di un'equazione o un questionario di storia su date e concetti, non possono lasciare dubbi e interpretazioni soggettive, nel caso della valutazione del compito di realtà costruttivista le soluzioni possono essere diverse e soggettive. Nel caso dell'unità di apprendimento che abbiamo fornito le varie fasi del compito necessitavano di valutazioni con differenti parametri, poiché stimolano l'acquisizione di competenze diverse, la cui integrazione, tuttavia, risultava indispensabile per portare a compimento il compito stesso.

Ovviamente il soggettivismo che scaturisce nell'interpretazione data all'interno del compito non può in ogni caso essere totalmente disgiunto da un'interpretazione saggia e generalmente accettata dalla collettività, quando l'obiettivo di apprendimento entra nell'ambito di valori morali o etici. La Storia è una disciplina in cui ciò risulta molto importante. Se per esempio, un determinato compito si propone di far acquisire agli studenti, in maniera costruttivista, consapevolezza sulle tematiche del razzismo e dell'antisemitismo e, però, alcuni studenti arrivano ad una interpretazione soggettiva

della Shoah in senso negazionista ecco che l'intervento della didattica tradizionale, del "maestro" che persuade ed accompagna non può non essere messa in atto. C'è da dire, tuttavia, poiché questo che abbiamo detto potrebbe essere erroneamente interpretato nel senso che la disciplina storica non si presta ad una didattica costruttivista, che molto dipende dalle conoscenze pregresse e dalle concezioni sbagliate che devono essere minacciate, come abbiamo evidenziato sopra, attraverso un'accurata fase di analisi.

In definitiva la valutazione costruttivista deve valutare il processo di pensiero. Quanto questo si traduce in metacognizione e auto-riflessività. Il docente deve comprendere la performance dello studente ed utilizzare strumenti variegati per arrivare ad una valutazione autentica della performance.

#### **7.4. Il Costruttivismo nella Didattica della Storia**

Come abbiamo visto, la prospettiva costruttivista si pone come una rivoluzione pedagogica che abbraccia tutte le sfere della didattica. Vediamo dunque come la didattica della storia si è incrociata con il nuovo paradigma costruttivista e quali metodologie sono state sviluppate per permettere questo incontro. C'è da dire, innanzi tutto che l'*Historical Thinking* si caratterizza di per sé come una didattica che necessariamente sposta il focus dell'apprendimento sul discente e che l'approccio didattico è mirato a sviluppare competenze significative in termini di autonoma costruzione del sapere storico. Non essendoci un framework teorico unitario in cui viene concettualizzato l'approccio costruttivista nella didattica della storia, forniremo una rassegna bibliografica di contenuti scientifici in cui sono state investigati gli effetti di metodologie costruttiviste nelle classi di storia. Abbiamo creato le seguenti 3 macroaree all'interno delle quali argomentare le informazioni contenute negli articoli scientifici che abbiamo scelto dalla letteratura:

- Il costruttivismo nella classe di storia: panoramica generale.
- Costruttivismo e *Historical Thinking*.
- Didattica costruttivista nella classe di storia con l'uso delle tecnologie.

Cominciamo la nostra analisi focalizzandoci in maniera generale su quali sono le caratteristiche principali di una programmazione di storia che vuole essere ispirata alle indicazioni didattiche fornite dal costruttivismo. Utilizzeremo le informazioni e le riflessioni forniteci da tre ottimi contributi sull'argomento. Hoagland (2000) si è focalizzato sui vantaggi dell'utilizzo del costruttivismo nella classe di storia e su quali caratteristiche deve avere una lezione di storia per essere definita costruttivista.

Il punto di partenza è centrato sul concetto di gioia dell'apprendimento della storia che potrebbe essere rinvigorito attraverso una didattica della storia ispirata dal costruttivismo. Il discorso va a coincidere con quello che abbiamo ampiamente messo in evidenza parlando dell'*Historical Thinking*, in quanto l'apprendimento significativo della storia che l'*Historical Thinking* si propone non può essere scisso dal piacere e dall'interesse che deve essere stimolato nello studente, che si trova al centro del percorso di apprendimento. L'autore spiega che un buon metodo per suscitare piacere e interesse negli studenti e nelle studentesse si può modellare partendo dall'osservazione di come si approcciano ad un determinato argomento storico gli adulti. Quando infatti un adulto intende studiare un argomento di storia non va in libreria a comprare un manuale di storia, ma, al contrario, si pone in un atteggiamento di ricerca attiva di materiali vari (testi scritti, video, fotografie ecc.), che possiamo considerare "fonti storiografiche" della sua personale ricerca e approfondimento.

Si parte quindi da un interesse personale, da uno stimolo intellettuale che mette in atto un processo attivo di apprendimento. Già sappiamo che l'*Historical Thinking* pone un'enfasi fortissima su una didattica della storia in cui l'apprendimento significativo non può fare a meno della problematizzazione generata da un argomento storico studiato non su un manuale, ma attraverso un laboratorio in cui si lavora su diversi tipi di documenti, le fonti appunto. Questa problematizzazione prende il nome nel costruttivismo di dissonanza, secondo la teorizzazione di Piaget. In tale teorizzazione una lezione potente si può basare sulla creazione di dissonanza, o frizione, tra ciò che gli studenti pensano di conoscere già e nuove informazioni. Il principale ruolo del docente è aiutare gli studenti a chiarificare le conoscenze pregresse su un argomento e poi fornire informazioni che sfidano tali conoscenze.

Hoagland (2000) fornisce un esempio di lezione di storia antica sulla persecuzione dei Cristiani da parte dei Romani in cui si può notare chiaramente come si costruisce la dissonanza durante una lezione di storia. Ci sembra opportuno pertanto riportare integralmente la lezione, poiché molto funzionale per i fini della nostra ricerca.

Si tratta di una lezione molto semplice che può essere proposta singolarmente oppure inserita all'interno di un discorso più approfondito riguardante il primo sviluppo della Chiesa Cristiana. La maggior parte degli studenti hanno già familiarità con il concetto generale di persecuzione dei Cristiani da parte dei Romani. La lezione mostra come la situazione fosse molto più complessa rispetto a quanto pensa la maggior parte della gente.

Si comincia con un brainstorming con la classe sul trattamento riservato ai cristiani al tempo dell'impero romano. Alcuni esempi potrebbero essere "gettare i Cristiani in pasto ai leoni" o anche la crocifissione di Gesù. L'insegnante potrebbe anche puntualizzare che San Paolo, l'apostolo protagonista per la diffusione delle prime chiese, è stato ucciso a Roma. Verranno poi distribuiti documenti da fonti primarie riguardanti uno scambio di lettere tra l'imperatore Traiano e Plinio il Giovane. La fonte può essere reperita in alcuni manuali oppure opere monografiche. Gli studenti devono leggere le lettere e poi discutere le attitudini e le opinioni che questi due importanti romani avevano riguardo alla persecuzione dei cristiani. Per chi conosce il contenuto di queste lettere il tono generale è quello di una riluttanza piuttosto che entusiasmo nei confronti dell'uccisione dei cristiani. Gli studenti devono teorizzare perché questi due personaggi storici sembrano meno aggressivi nei confronti dei primi Cristiani. Le lettere aiutano a rendere gli studenti consapevoli che l'attitudine dei romani verso i primi cristiani era più complesso rispetto al semplice odio e alla persecuzione. L'insegnante può poi tornare al testo o per discutere riguardo alla politica romana, o usarlo per iniziare una ricerca con gli studenti sulla storia della Chiesa delle origini e la sua relazione con l'Impero Romano.

Un aspetto particolarmente importante quando si parla di costruttivismo riguarda le credenze e le attitudini dei docenti nei confronti di questa prospettiva pedagogica. Ciò è quello che il nostro studio si prefigge di fare andando ad incrementare le conoscenze sull'argomento. Infatti, come abbiamo più volte ricordato, in teoria tutti gli insegnanti

italiani dovrebbero essere in grado di svolgere il loro lavoro didattico utilizzando la metodologia costruttivista, ma nella pratica quotidiana sono davvero in pochi quelli e quelle che lo fanno. Opinioni, credenze, barriere sono tutti fattori che possono determinare la scelta di cambiare la didattica in senso costruttivista e quindi andarli ad indagare rappresenta qualcosa di estremamente importante.

Martell (2012) ha condotto uno studio con design longitudinale molto interessante volto proprio ad indagare le credenze e le pratiche di insegnanti neoassunti canadesi. L'obiettivo è stato valutare quanto la loro pratica didattica sia stata incentrata sul paradigma costruttivista, quali barriere si sono rivelate più difficili da superare e quanto i fallimenti nella realizzazione di lezioni di storia con metodo costruttivista abbiano inciso sulle loro credenze riguardo al costruttivismo stesso.

Un lavoro di questo tipo è stato motivato probabilmente dal fatto che numerosi studi precedenti avevano mostrato che le discipline sociali – tra cui ovviamente la storia – sono rimaste quelle che meno sono riuscite ad abbracciare nella pratica quotidiana il costruttivismo (Adler, 1991; Goodlad, 1984; Leinhardt et al., 1994; Wineburg, 2001) nonostante una quasi totale adesione degli insegnanti di scienze sociali a questo paradigma. Difatti un sondaggio nazionale ha identificato un orientamento trasmissivo per il 55% di insegnanti di discipline nella comparazione con docenti di altre discipline tale percentuale è risultata la penultima nel ranking totale. Potremmo dire senza scandalo che tale percentuale sarebbe ampiamente soddisfacente in Italia, dove, pur non esistendo rilevazioni statistiche di questo tipo, sappiamo comunque ad intuizione che la maggior parte dei docenti insegna con un orientamento prevalentemente trasmissivo-tradizionale.

Lo studio di Martell (2012) risulta molto importante perché ha identificato come partecipanti dei giovani insegnanti che si trovano nella fase iniziale della loro carriera dopo un percorso lungo di formazione durante il quale hanno acquisito tutte le competenze necessarie per modificare la filosofia d'insegnamento della scuola canadese, ovviamente in senso costruttivista. Lo studio ha una valenza generale dunque perché tutte le politiche scolastiche dei paesi Occidentali oramai da tempo spingono verso una trasformazione della didattica, puntando ovviamente su giovani motivati e

preparati che decidono di abbracciare la professione docente. Al contrario, esistono evidenze che molti programmi di formazione per docenti più esperti hanno avuto una piccola incidenza nel cambiare l'orientamento-tradizionale trasmissivo di insegnamento a vantaggio del nuovo orientamento costruttivista (Richardson, 1996; Wideen et al., 1998).

Per gli insegnanti che entrano in servizio dopo la formazione universitaria già orientata verso il costruttivismo le evidenze indicano invece che le credenze costruttiviste si mantengono dopo l'immissione nella scuola e divengono produttive nei risultati raggiunti. Per le discipline sociali esistono invece rarissimi studi su questo topic con un disegno longitudinale, che intende seguire il percorso di giovani insegnanti dalla formazione alla entrata in servizio (Adler, 1991 e 2008; Armento 1996; Banks e Parker, 1990). L'autore ha condotto una serie di interviste durante 3 fasi che hanno preso avvio durante il periodo finale di formazione e tirocinio e si sono concluse durante il primo anno di immissione in servizio. Lo studio, quindi, ha avuto un disegno di ricerca longitudinale e qualitativo.

Il primo risultato importante riguarda il significato che ogni singolo partecipante dà alla didattica costruttivista. I quattro partecipanti allo studio hanno mostrato una certa varietà nelle definizioni, denotando la possibilità per ogni insegnante di crearsi uno spazio di libertà nel momento in cui si approccia ed applica la didattica costruttivista. La flessibilità del costruttivismo, quindi, viene confermata da questo studio.

Riguardo al problema dei contenuti va evidenziato in prima istanza che quando gli insegnanti neoassunti hanno una limitata conoscenza dei contenuti disciplinari specificamente storiografici, questo fa diminuire la loro fiducia nella capacità d'insegnamento e li rende guardinghi nella presa di rischi in senso pedagogico. Secondo, se gli insegnanti sono incapaci di gestire la classe dal punto di vista comportamentale, non riusciranno ad utilizzare le tecniche di orientamento costruttivista, poiché queste comportano un livello di presa di rischio attraverso l'impegno in attività in cui gli studenti sono al centro dell'apprendimento, nelle quali la responsabilità dell'apprendimento stesso è maggiormente centrato sullo studente, incrementando così la possibilità di comportamento indisciplinato.

Andando a vedere cosa il dato crudo delle interviste ci fornisce possiamo in primo luogo vedere che quando le credenze circa la costruzione di percorsi di apprendimento della storia in senso costruttivista vengono incrinata a causa dell'incapacità di gestione della classe le attività che maggiormente soffrono e che vengono abbandonate dopo i primi tentativi sono i lavori di gruppo. Le credenze costruttiviste dell'insegnante, che erano fortemente sentite prima dell'attività didattica vera e propria e che erano state acquisite durante la formazione vengono a modificarsi proprio a seguito dell'esperienza concreta sul campo, in questo caso focalizzandosi sui lavori di gruppo. Quando invece il contesto d'insegnamento cambia, a seguito di trasferimento in altra scuola, ricambiano anche le credenze che si erano incrinata poiché la gestione della classe diviene più semplice e quindi i lavori di gruppo si possono svolgere con maggiore efficacia. E proprio il contesto è un aspetto essenziale che può determinare l'innalzamento di barriere spesso invalicabili nel processo d'insegnamento costruttivista.

Martell (2012) si sofferma sul fatto che il medesimo contesto orientato alla trasmissività del sapere può avere due contraddittori effetti. In prima istanza esso non determina uno scoraggiamento e una riduzione o incrinatura delle credenze costruttiviste degli insegnanti. Tuttavia, tale contesto si caratterizza come fortemente logorante per gli insegnanti a orientamento costruttivista che, come nel caso di una delle due giovani insegnanti, può arrivare ad una forma di burn out soft spingendola alla eventualità di abbandonare l'insegnamento. Questa è un'esperienza che si può facilmente capire. Un insegnante con forti convinzioni costruttiviste si troverà a dover combattere contro i mulini a vento di un gruppo di colleghi che vedranno nella sua modalità d'insegnamento una minaccia alla propria convinzione trasmissiva del sapere specie se quest'insegnante otterrà successo con gli studenti. Ciò determina l'attivazione di un mobbing spontaneo e probabilmente involontario, una pressione psicologica sull'insegnante "nuovo" che vuole mettersi al centro dell'attenzione, che si fa amico degli studenti per compiacerli. Niente di più deleterio sia per la il benessere psicologico del docente costruttivista sia per il contesto generale dell'organizzazione.

Il successo del docente con gli studenti non viene imputato alla capacità dello stesso di applicare un metodo scientificamente supportato dalla ricerca accademica e dagli indirizzi ministeriali, ma si riduce nella semplicistica visione dei "colleghi" in smania di protagonismo, di sudditanza e ossequio ai dettami dei "capi". Questo perché, a de

esempio nel contesto italiano, molti dirigenti spingono fortemente per una rivoluzione didattica in senso costruttivista. E di conseguenza il docente che applica, perché competente in materia questa metodologia viene additato dai colleghi come “un leccchino”. Quindi, anche se il docente non perderà le sue convinzioni costruttiviste, vivrà il suo lavoro come un sacrificio enorme poiché non supportato dalla collaborazione del gruppo.

Il costruttivismo si sostanzia nella sua caratteristica più importante, ovvero il centrare l'apprendimento sugli studenti. E' appunto lo studente attorno al quale ruota tutta la lezione. L'insegnante guida, facilita, ma sostanzialmente non trasmette nulla, tutto viene costruito dallo studente in cooperazione con i suoi compagni e le sue compagne. Per la storia questo significa, tornare alle origini, alla scoperta e alle indagini, alla interrogazioni dei documenti e alla loro interpretazione, che per i giovani, significa soprattutto interpretazione creativa.

Tuttavia, lavorare con gli studenti con modalità imposte che vanno contro quelle che sono le proprie convinzioni, non può non avere conseguenze. Lavorare con i ragazzi e con le ragazze, difatti, non è un qualsiasi lavoro, ma qualcosa che ti pone domande e responsabilità etiche e morali. Possiamo con certezza affermare che quando la didattica costruttivista viene proposta agli studenti da docenti giovani e preparati, che fortemente sentono e credono in questo nuovo modo di insegnamento per il bene degli studenti, essa ottiene i risultati sperati ed ha la forza di cambiare le cose. In seconda istanza, però, vediamo che le resistenze contro di essa sono fortissime e, come abbiamo visto, le conseguenze possono essere molto nefaste. Una giovane insegnante abbandona la scuola perché tutto ciò che gli è stato insegnato all'università e in cui crede fortemente viene denigrato e deriso dagli “esperti” dell'educazione che non tollerano alcun discostamento dalla tradizione (Martell, 2012).

### ***7.5. Historical Thinking e Costruttivismo***

Se la sezione precedente ci ha permesso di entrare nel mondo del costruttivismo visto dalla prospettiva degli insegnanti di storia, ma senza scendere nello specifico della potenziale efficacia del costruttivismo di sviluppare e potenziare le skills propriamente storiografiche, in quest secondo nostro sotto-paragrafo, andremo proprio ad analizzare

questo aspetto, cruciale e centrale, per i fini specifici del nostro studio. E cosa non può non essere centrale per questo scopo se non andare a vedere come il costruttivismo pedagogico si intreccia con l'*Historical Thinking*, costruito precipuamente specifico della didattica della storia che abbiamo ampiamente descritto e concettualizzato nelle sezioni precedenti del capitolo.

Abbiamo a disposizione una serie di contributi in letteratura che ben hanno messo in evidenza come la relazione tra costruttivismo e *Historical Thinking* sia proficua e quindi fortemente raccomandabile nella pratica didattica. Cominceremo analizzando un lavoro di Keleşzade et al. (2018) cui viene posta una forte enfasi sulla caratteristica principale del costruttivismo sociale applicato all' insegnamento della storia, ovvero la cooperazione e la collaborazione tra gli studenti e le studentesse. In questo senso l'evidenza più importante il fatto che il cooperative learning nella classe di storia risulta determinante per facilitare un apprendimento significativo della storia che si ispira ed è guidato dall'*Historical Thinking*.

Il problema di partenza dello studio è la consapevolezza di superare un insegnamento tradizionale della storia che si propone come obiettivo principale quello di rafforzare l'identità nazionale, portando ad una competenza storica sostanzialmente partigiana, a danno dello sviluppo di skills e visione multiculturali della e per la società attraverso una razionale e aperta analisi storiografica ispirata dalla Global History.

Ci permettiamo di soffermarci su un passo dello studio che stiamo analizzando in cui viene citato un lavoro di Moon (2015) che ha preso in considerazione il potenziale effetto nefasto di un insegnamento della storia con una prospettiva partigiana, proprio focalizzandosi sull'insegnamento della storia in Italia dopo l'Unità e il suo contributo alla nascita e allo sviluppo del fascismo. I bambini italiani formati allo studio della storia come costruzione dell'identità nazionale, una volta divenuti adulti e immersi in un contesto storico favorevole allo sviluppo di regimi autoritaria, si ritrovavano un sostrato culturale perfetto per la presa e la cementificazione dell'ideale fascista, poi drammaticamente impostosi con un ampio consenso popolare.

Deve far riflettere questo esempio storico italiano, in quanto oggi stiamo assistendo in Europa al risorgere di un nazionalismo sorretto da forti sentimenti identitari, che sta

divenendo molto influente politicamente in tutti i Paesi dell'Unione Europea. Si tratta di un nazionalismo che porta con sé tutta una serie di risvolti preoccupanti e deleteri per il rafforzamento di una società europea aperta e solidale; infatti, è variamente farcito da sollecitazioni xenofobe, autoritarie, intolleranti e oscurantiste. Una regressione culturale, dunque, la cui responsabilità non può non essere imputata anche alla “sofferenza” nelle nostre scuole della disciplina storica che, come abbiamo visto, vive una crisi profonda. Se la paura del diverso e del migrante è una componente determinante di questa nuova grigia deriva nazionalista, il costruttivismo sociale e la sua interrelazione con l'*Historical Thinking*, può essere uno strumento di grande contrasto, poiché le skills storiografiche vanno proprio ad essere acquisite attraverso un metodo e un processo che determina l'apprendimento stesso in maniera aperta, empatica, collaborativo e simpatico verso tutto ciò che è nuovo e diverso. Affascinante da scoprire, invece che campanilisticamente da disprezzare e rifiutare. Il costruttivismo sociale enfatizza il rapporto di reciprocità nell'apprendimento. Lo studente viene equipaggiato con abilità che gli permettono di interagire con i propri peers nel processo di acquisizione di nuova conoscenza. In tal modo gli studenti trasferiscono reciprocamente tale competenza tra loro anche e soprattutto quando la composizione del gruppo manifesta background culturali e sociali differenti. In aggiunta, i teorici del costruttivismo sociale credono che debba essere tenuta in forte considerazione la natura multiculturale dell'educazione formale, che per l'appunto è una delle caratteristiche principali dell'insegnamento della storia all'interno del paradigma dell'*Historical Thinking*.

Concentrandoci sui risultati dello studio di Keleşzade et al. (2018) sembra prima opportuno, poiché molto interessante, riportare i problemi e le domande di ricerca elaborate dagli autori. In accordo con la teoria del costruttivismo sociale, c'è una significativa differenza tra i punteggi ottenuti nelle scale dai partecipanti prima e dopo l'applicazione sperimentale delle skills di Historical Thinking che si intrecciano e dipendono dall'applicazione di un insegnamento della storia basato sulla teoria del costruttivismo sociale? Considerando le scale sviluppate per lo studio c'è qualche significativa differenza tra i punteggi ottenuti nelle seguenti sotto-dimensioni di Historical Thinking prima e dopo l'applicazione sperimentale?

- I. Ordine cronologico e periodizzazione
- II. Analisi dei problemi storici
- III. Literacy storica
- IV. Skills di ricerca e uso delle fonti storiche
- V. Skills di sintesi dei fatti storici
- VI. Skills riguardanti le relazioni di causa-effetto nei fatti storici

Quali sono le opinioni degli studenti riguardo alle attività del processo di insegnamento della storia che si propone lo sviluppo delle skills di Historical Thinking basate sulla teoria del costruttivismo sociale? Se andiamo a vedere i risultati, notiamo che riguardo alla prima domanda di ricerca il test di Wilcoxon Signed-Rank applicato dopo il pre ed il post-test è risultato significativo, indicando l'efficacia della sperimentazione. Lo stesso può dirsi per la seconda domanda di ricerca. Tutte le sotto-dimensioni di *Historical Thinking* sono risultate statisticamente significative, ad eccezione della *Literacy* storica. Questo risultato può essere considerato emblematico. Infatti, la *Literacy* storica tradizionale – date e concetti, ad esempio – come abbiamo detto nelle sezioni precedenti, vengono meglio acquisite attraverso una didattica tradizionale centrata sul docente. Infine, la terza domanda è stata investigata attraverso una metodologia qualitativa. Gli studenti sono stati intervistati per scandagliare nel profondo la loro opinione riguardo questa nuova possibilità di apprendere la storia. *Fun, cooperation e significance* per la concreta esperienza presente di vita vengono indicate come le componenti più importanti e gradite dagli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione.

Il secondo contributo che andiamo ad analizzare è stato realizzato negli Stati Uniti ad opera di Dulberg (2002). Qui la relazione tra costruttivismo pedagogico, in particolare nelle visioni di Dewey e Piaget, e Historical Thinking è centrato sul rapporto tra empatia e “presa di prospettiva” nelle classi elementari di storia. Pertanto questo studio vede come partecipanti dei bambini e delle bambine, andando dunque ad indagare il topic con un target generazionale diverso dal nostro studio. Tuttavia, ci sembra molto opportuno riportarne ed argomentarne i ritrovamenti più significativi, poiché facilmente generalizzabili a tutta la popolazione studentesca dei diversi ordini di scuola.

Il punto centrale riguarda la “presa di prospettiva” che consiste nel saper guardare nei fatti storici i possibili aspetti relativistici che sono invece totalmente assenti in una didattica tradizionale della storia, soprattutto in quella che mira all’indottrinamento identitario e patriottico degli studenti e delle studentesse. L’idea di base è quella di Dewey che ha spiegato che affinché si possa parlare di apprendimento risultano necessari sia l’interesse che l’impegno. Dello stesso avviso Piaget, che sostiene che sentimento e cognizione sono inseparabili, poiché due facce della stessa medaglia. In questo contesto teorico, la presa di prospettiva storica e l’empatia rappresentano gli aspetti cognitivi e affettivi rispettivamente dello stesso processo. Lo studio della storia come di qualsiasi altra disciplina, vede la componente affettiva come motore che spinge – in termini motivazionali – l’impegno e l’immersione cognitiva nel fenomeno da studiare.

Attraverso le analisi qualitative svolte a seguito di interviste con i discenti, Dulberg (2002) ha potuto constatare come i presupposti teorici sopra descritti vengano confermati dall’indagine empirica. L’autrice argomenta che l’affettività (in termini di empatia) è la via maestra in cui sono presenti tre livelli in cui collocare la performance di *Historical Thinking* degli studenti e delle studentesse, che quindi vengono inseriti seguendo questa gerarchia. A livello 1-2, l’affettività sembra essere la primaria e l’unica strada percorribile per consentire la connessione tra gli studenti e la storia, i bambini si muovono allo studio del fenomeno storico attraverso il personale presente, rappresentato dalla famiglia, principalmente, ma anche dalla cultura e l’esperienza pregressa di conoscenza storiografica. L’affettività è anche la via maestra per l’apprendimento significativo della storia al Livello 3: il link tra sentimento e pensiero è particolarmente evidente quando gli studenti provano a prendere la propria prospettiva in un determinato soggetto o fatto storico.

Gli esempi tratti dalle interviste ai bambini mostrano come le ipotesi dello studio di Dulberg trovino conferma nell’indagine empirica. Le teorizzazioni di Dewey e Piaget risultano pienamente attinenti allo sviluppo dei bambini che si avvicinano all’apprendimento, in questo caso della storia. Tuttavia, ciò che più ci interessa è ancora una volta rilevare come il costruttivismo pedagogico si intrecci perfettamente con le teorizzazioni e le metodologie dell’*Historical Thinking*.

Se lo studio che abbiamo analizzato precedentemente poneva l'enfasi sulla natura sociale della costruzione della conoscenza, traducendosi nella necessità di stimolare la collaborazione e la cooperazione in autonomia tra gli studenti e le studentesse, ora abbiamo visto un'altra componente fondamentale, ovvero l'affettività, in termini di empatia. Se un qualsiasi argomento di studio non si connota per il discente in termini affettivi, non può attivarsi quel "muoversi verso", etimo della motivazione, che lo spinge a sua volta ad attivare l'impegno cognitivo, in questo caso rappresentato dalla presa di prospettiva storica.

Vediamo dunque che una skill fondamentale per lo studio della storia, rappresentata dalla capacità anche degli studenti più piccoli di cogliere la molteplicità e la possibilità di diversi punti di vista che un singolo fatto storico può determinare, può essere facilmente acquisita con l'ausilio di metodologie costruttiviste. Non è davvero poco. Basti pensare alle enormi difficoltà che incontrano gli insegnanti di storia nello "spiegare" questo aspetto cruciale della scienza storica, da cui, in aggiunta, discende la sua specifica scientificità. In una lezione frontale che si serve del libro di testo, questa skill non può essere acquisita dalla maggior parte degli studenti e delle studentesse, anche perché "il Vangelo" del libro di testo ha la stessa autorità del docente che ne spiega i contenuti, e quindi la veridicità assoluta non può essere discussa. E quindi, nel momento in cui il docente si avventura in una relativizzazione di prospettiva le interpretazioni differenti che propone dello stesso fatto storico non fanno altro che generare confusione nei discenti, andando così a far cadere il piacere e la motivazione verso lo studio della disciplina.

Abbiamo deciso di analizzare, come ultimo contributo, un lavoro di Sullivan (2005) nel quale l'autrice ha investigato la relazione tra costruttivismo sociale in giovani insegnanti di scienze sociali. Si tratta di giovani motivati e preparati che si trovano alle prime esperienze di insegnamento dopo una formazione pedagogica costruttivista. Ci sembra opportuno iniziare l'analisi del contributo con una citazione diretta che ha riportato l'autrice e che facciamo nostra:

Tradizionalmente, la ricerca della conoscenza all'interno delle scienze sociali consiste nella ricerca della "verità"; vale a dire l'acquisizione di una conoscenza che specchia o corrisponde a una singolare "realtà". Il costruttivismo, tuttavia,

impiega una prospettiva più flessibile, culturalmente relativistica, e contemplativa, dove la conoscenza è basata sull'esperienze personali e sociali. (Doolittle e Hicks, 2003, p. 76)

In questo passo possiamo notare che il costruttivismo sociale si pone come un paradigma che potremmo definire più “debole” rispetto alla tradizione in cui l’obiettivo ambizioso era rappresentato dalla “verità”. Al di là delle questioni epistemologiche, tuttavia, è indubbio che la “debolezza” del costruttivismo molto meglio si adatta ad una composizione sociale costituita dagli studenti contemporanei, in cui il concetto di “verità” è qualcosa di lontanissimo, qualcosa che non si può approfondire, immersi come sono i nostri giovani in problematiche che potremmo definire filosoficamente e spiritualmente “terra terra”, ma che purtroppo, rappresentano la loro unica realtà possibile in un mondo in cui l’unica “verità” tangibile è lo smarrimento e la cultura dello scarto. Pertanto, una scuola che non si “abbassa” a questa realtà dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze non riuscirà in niente: né nel proposito di fornire ai discenti gli strumenti per muoversi nella giungla economica e psicologica dell’oggi; né nell’alto e nobile tentativo di instradarli verso le vette sublimi della sapienza con la “S” maiuscola e della sua magnifica ricerca della “verità”.

Il costruttivismo si pone dunque come una soluzione ottimale. Per la storia, l’*Historical Thinking* viene individuato da Sullivan (2005) come una metodologia propriamente costruttivista. La sua caratteristica è quella di svolgere un “*interplay*” tra l’individuale e il culturale e questo lo denota come propriamente socio-costruttivista. Dal punto di vista epistemologico l’*Historical Thinking* si caratterizza come pragmatico ed anche e soprattutto questo lo lega indissolubilmente al costruttivismo. Forniamo ancora una citazione riportata da Sullivan che chiarisce bene ciò che abbiamo detto. VanSledright (2002, come citato da Sullivan, 2005) scrive:

l’epistemologia di un pragmatico riconosce questa tensione, l’incolmabile divario che separa una realtà passata dalle nostre interpretazioni di essa, ora...Ciò ci impone di vedere la storia come un insieme di storie che continuamente raccontiamo-ricostruiamo e poi di nuovo raccontiamo, di chi eravamo e come ci definiscono quelli che noi vediamo come noi stessi adesso.

Sono le storie che poi ci permettono di proiettare chi potremmo essere domani.  
(p.34)

Sullivan (2005), basandosi su questi presupposti epistemologici, etichetta l'*Historical Thinking* come una tecnica pedagogica socio-costruttivista sia nei suoi scopi che nella sua pratica. A tal proposito l'autrice nota riguardo agli scopi:

Lo scopo generale nel socio-costruttivismo e nell'*Historical Thinking* è il medesimo - risiede nella natura olistica dell'apprendimento e nella trasferibilità della conoscenza per abituare gli studenti a svilupparsi come individui a tutto tondo e membri che contribuiscono alla loro comunità. La storia socio-culturale cerca di sviluppare i processi di pensiero degli studenti in modo che possano funzionare ad alti livelli della società; allo stesso modo l'educazione esperienziale richiede curricula che preparano gli studenti al successo e alla responsabilità future.

Riguardo alla pratica, *Historical Thinking* e socio-costruttivismo hanno pratiche simili che includono l'uso della zona di sviluppo prossimale, l'uso di "momenti di insegnamento" e materiali appropriati allo sviluppo in cui l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore. Con le parole di Sullivan (2005) possiamo concludere questa nostra disamina sul costruttivismo e l'*Historical Thinking*, accordandoci ad essa nella consapevolezza della necessità sempre più urgente di favorirlo nella pratica didattica della storia nella scuola italiana.

#### **7.6. Didattica Costruttivista nella Classe di Storia con l'Uso della Tecnologia**

L'ultima macroarea che abbiamo individuato è rappresentata dallo stretto e proficuo supporto che le nuove tecnologie possono fornire ai docenti di storia che lavorano con un approccio costruttivista. Va detto subito che le nuove tecnologie possono essere usate, allo stesso tempo, nelle due modalità d'insegnamento della storia - quella orientata alla trasmissività e quella costruttivista - data la loro natura neutra. Infatti, la tecnologia da sola non può nulla se il docente la utilizza semplicemente come un di più - spesso visivo - per la sua lezione frontale con il libro di testo. Per una didattica della storia veramente costruttivista, invece, la tecnologia diviene in molti casi indispensabile. Con l'ausilio della tecnologia la libera costruzione dell'apprendimento

della storia da parte degli studenti e delle studentesse diviene possibile in maniera effettiva ed efficace. Ciò non significa che il docente perde il suo ruolo di preparatore di materiali – cosa anch'essa indispensabile – ma che questi materiali possono divenire un punto di partenza e non di arrivo per la costruzione di una conoscenza storica sempre più critica, aperta a prospettive larghe e ragionata.

Non basta però soltanto la possibilità di cercare e trovare materiali navigando su internet; infatti, la tecnologia può aiutare in tutte le fasi del processo di apprendimento ed è praticamente indispensabile per favorire il cooperative learning degli studenti, che oggi vengono definiti “nativi digitali”. Esiste una sterminata letteratura sul ruolo della tecnologia nel favorire il costruttivismo pedagogico, ma per la nostra breve disamina sulla didattica della storia abbiamo scelto un unico contributo che ci sembra molto appropriato.

Zhan et al. (2010) hanno investigato, infatti, il ruolo degli strumenti digitali video in relazione con una didattica della storia costruttivista. Perché questo studio può essere illuminante? Il motivo risiede, secondo noi, nel fatto che gli strumenti video per la didattica della storia non sono qualcosa di nuovo. Tutti noi probabilmente, nell'era pre-internet abbiamo avuto la possibilità di vedere a scuola qualche film a carattere storico. Sicuramente, la storia è stata nella scuola del passato la disciplina in cui la visione dei film è stata utilizzata di più rispetto ad altre discipline. Lo studio di Zahn et al. (2010) ci fa vedere come gli strumenti video di oggi possono essere messi al servizio della didattica della storia costruttivista, per due principali motivazioni: 1) la tecnologia attuale ci permette di intervenire nel video in maniera straordinariamente ricca e variegata; 2) tale possibilità di intervento rende capace il docente di strutturare una lezione realmente aperta, stimolante e interattiva.

Vediamo dunque nello specifico i ritrovamenti dello studio in questione. Gli autori hanno pensato bene di strutturare l'esperimento utilizzando i cosiddetti “compiti di realtà” che prevedono come risultato finale la produzione di un artefatto. Essi hanno ritenuto che questo approccio fosse particolarmente adatto per i fini della ricerca in quanto prevede un apprendimento orientato ai progetti con l'utilizzo dei media. Agli studenti partecipanti è stato chiesto di lavorare come designer per creare una nuova struttura di informazioni basata su video. Ciò ha richiesto loro di selezionare, comparare

e riflettere su un contenuto scelto in autonomia per presentarlo nella maniera che essi preferivano, al fine di generare una positiva influenza che tale prodotto avrebbe dovuto suscitare per l'acquisizione di conoscenza su un topic complesso, come in un elaborato scritto. Attraverso l'analisi del processo in cui sono stati coinvolti gli studenti e le studentesse per portare a compimento questo compito, i ricercatori hanno cercato di rispondere a tre domande di ricerca, tra cui la più importante per i fini del nostro studio è stata la seguente: in che modo l'affabilità degli strumenti digitali video avanzati impatta sui processi cognitivi, agentici e socio-cognitivi degli studenti che devono apprendere un contenuto storico?

A fine di valutare e rispondere a questa domanda di ricerca è stato condotto un esperimento con una metodologia mista quantitativa e qualitativa. Una serie di importanti risultati sono emersi dall'indagine empirica. In primo luogo, i partecipanti hanno apprezzato il lavoro che è stato chiesto loro di fare, definendolo come molto interessante e realmente applicabile nel contesto reale di classe durante le ore di storia.

Per quanto riguarda gli outcomes cognitivi significativi miglioramenti per tutti gli studenti si hanno avuto nel post-test a seguito della sperimentazione. Anche l'agenticità nel realizzare prodotti digitali video avanzati è risultata significativamente migliorata. Lo stesso può dirsi per tutta una serie di aspetti socio-cognitivi. Tuttavia, la capacità di problem solving degli studenti non ha avuto miglioramenti statisticamente significativi. Lo studio che abbiamo appena analizzato ci dimostra dunque quanto attraverso tecnologia e pedagogia costruttivista lo studio della storia possa essere migliorato in quantità e qualità.



## **II. Quadro Metodologico**

Nella presente sezione forniremo una esaustiva descrizione della metodologia impiegata per la realizzazione della parte empirica del nostro studio. Cercheremo innanzitutto di giustificare la metodologia utilizzata nella ricerca, supportandola con opportune considerazioni rilevate da una breve analisi della letteratura che si è occupata di teorizzare le metodologie fondamentali della ricerca sociale. Pertanto, il primo paragrafo della sezione sarà dedicato all'analisi dei metodi di ricerca sociale, descrivendo le caratteristiche principali delle metodologie quantitative e qualitative e della metodologia mista usata nel nostro studio. Ci soffermeremo, poi, nei successivi paragrafi a descrivere nello specifico i soggetti che hanno partecipato all'indagine, gli obiettivi di ricerca e gli strumenti utilizzati.

### **Capitolo 1. Metodologie della Ricerca Sociale**

#### ***1.1. Metodologia Qualitativa***

Dedicheremo in prima istanza prima spazio alla descrizione della metodologia qualitativa, che utilizzeremo nel nostro studio a seguito dell'indagine con questionario strutturato, al fine di indagare nel profondo il topic della nostra ricerca sulle credenze degli insegnanti di storia. Occorre a tal fine precisare, come abbiamo accennato sopra, che nell'ambito delle scienze sociali ed anche quindi nella ricerca psicopedagogica, le due metodologie – qualitativa e quantitativa vengono utilizzate insieme per rendere la spiegazione dei fatti osservati il più possibile esaurienti in termini di indagine scientifica. E' quello che faremo nel nostro studio che si configura dunque come un lavoro a metodologia mista.

E' quindi chiaro che il ricercatore deve avere una conoscenza delle multiformi metodologie che le discipline sociali offrono, al fine di saper scegliere opportunamente quella più idonea ai propri obiettivi di ricerca senza pretendere di non incorrere in critiche e limitazioni, che nella comunità accademica rappresentano un importante fattore di approfondimento e stimolo per il progresso della conoscenza.

Una prima sintetica definizione della metodologia qualitativa possiamo trovarla citando un passo di Willig (2013, p. 9):

I ricercatori qualitativi tendono (quindi) a preoccuparsi della qualità e della struttura dell'esperienza, piuttosto che dell'identificazione delle relazioni causa-effetto. Non tendono a lavorare con 'variabili' che sono definite dal ricercatore prima che inizi il processo di ricerca. Questo perché i ricercatori qualitativi tendono ad essere interessati ai significati attribuiti agli eventi dagli stessi partecipanti alla ricerca. L'uso di "variabili" precostituite porterebbe all'imposizione dei significati del ricercatore e impedirebbe l'identificazione dei modi propri degli intervistati di dare un senso al fenomeno sotto esame. L'obiettivo della ricerca qualitativa è descrivere e possibilmente spiegare eventi ed esperienze, ma mai da prevedere. Ricercatori qualitativi studiano le persone nel proprio territorio, all'interno di contesti naturali (come casa, scuole, ospedali, strada). Si tratta di "sistemi aperti" in cui le condizioni si sviluppano e interagiscono continuamente tra loro per dar luogo a un processo di cambiamento continuo. L'interpretazione degli eventi da parte dei partecipanti (e dei ricercatori stessi) contribuisce a questo processo. Pertanto, la "previsione dei risultati" non è un obiettivo significativo per i ricercatori qualitativi. Invece, fanno domande sui processi, come "Cosa fanno le persone quando formano gruppi?", "Come gestiscono le persone sul posto di lavoro?" o "Come vivono le persone con il dolore cronico?"

Appare chiaro che la distinzione tra metodologia quantitativa e qualitativa si sostanzia innanzitutto in termini di obiettivi di conoscenza: la prima indaga relazioni di causa-effetto, individuando correlazioni tra variabili predeterminate al fine di approfondire l'eventuale, predittività di una o più di una sull'altra/e; la seconda attiene innanzitutto alla ricerca libera ed esplorativa dei fenomeni, spiegandoli senza l'intenzione di verifica di ipotesi strettamente definite. In tal senso, la matrice positivista ed empirista della metodologia quantitativa appare evidente, mentre in quella qualitativa la verificabilità di ipotesi risulta più attenuata e in certi casi assente.

Da qui discende l'evidente necessità di adeguare gli strumenti di indagine alla metodologia prescelta, con la metodologia qualitativa che, come già detto, utilizza strumenti più aperti e liberi rispetto alla metodologia quantitativa. Lo strumento

principio della metodologia qualitativa è sicuramente l' intervista nelle sue varie varianti. In generale, possiamo distinguere tre tipologie di interviste:

- Intervista strutturata.
- Intervista semi-strutturata.
- Intervista non strutturata.

Tuttavia, l' intervista assume altre forme andando ad abbracciare moltissime forme di raccolta di informazioni indispensabili per la ricerca sociale. Così possiamo individuare, in accordo con Cohen et al. (2007) anche le interviste di gruppo e focus group, come strumenti appartenenti alla grande famiglia dell' intervista.

## ***1.2. Metodologia Quantitativa***

La metodologia quantitativa, come già detto, elegge a dato numerico le informazioni ricavate attraverso la somministrazione di questionari o attraverso l' analisi di database già disponibili. Il ricercatore che utilizza la metodologia quantitativa fissa precedentemente alla raccolta dei dati delle ipotesi di ricerca, che devono essere verificate attraverso il dato empirico. Nella metodologia quantitativa il concetto di misurazione è fondamentale ed è questo il motivo per il quale nella terminologia specifica della ricerca sociale e psicologica viene spesso utilizzato il termine “*measures*” per indicare gli strumenti usati per la raccolta dei dati. Ciò trova la sua motivazione nel fatto che i dati numerici possono essere statisticamente analizzati per quantificare l' influenza di una variabile su un' altra. La raccolta dei dati viene nell' accezione comune chiamata sondaggio, riferendosi quindi all' atto del sondare, per scovare informazioni utili a confermare o a rigettare una teoria.

Il sondaggio presenta diverse caratteristiche e diversi punti di forza che sono state generalmente accettate e vagliate da decenni di ricerca accademica; tipicamente il sondaggio viene utilizzato per eseguire la scansione di un ampio campo di problemi, popolazioni, programmi ecc. al fine di misurare o descrivere eventuali caratteristiche generalizzate (Cohen et al., 2007). Proprio la generalizzazione rappresenta la finalità ultima della ricerca quantitativa e può essere ottenuta attraverso il rispetto di diverse

assunzioni e procedimenti che la rendono metodologicamente e statisticamente rilevante.

### ***1.3. Metodologia Mista***

Le ricerche a metodologia mista possono essere definite come studi che sono “prodotti del paradigma pragmatista e che combinano gli approcci qualitativi e quantitativi all’interno di fasi differenti del processo di investigazione” (Tashakkori e Teddlie, 2008, p.22). Terrell (2012) rileva che sino agli anni 80’ e 90’ del secolo scorso una sorta di guerra tra i paradigmi quantitativi e qualitativi veniva combattuta in seno alla riflessione filosofica della scienza. Un numero sempre più consistente di autori, tuttavia, in quegli anni e negli anni a venire iniziava a considerare le metodologie di ricerca quantitativa e qualitativa come compatibili. In questo modo un relativismo del paradigma comincia a sorgere, che in sostanza assegna al particolare e specifico problema di investigazione il ruolo di guidare la scelta della metodologia (Tashakkori e Teddlie, 2008).

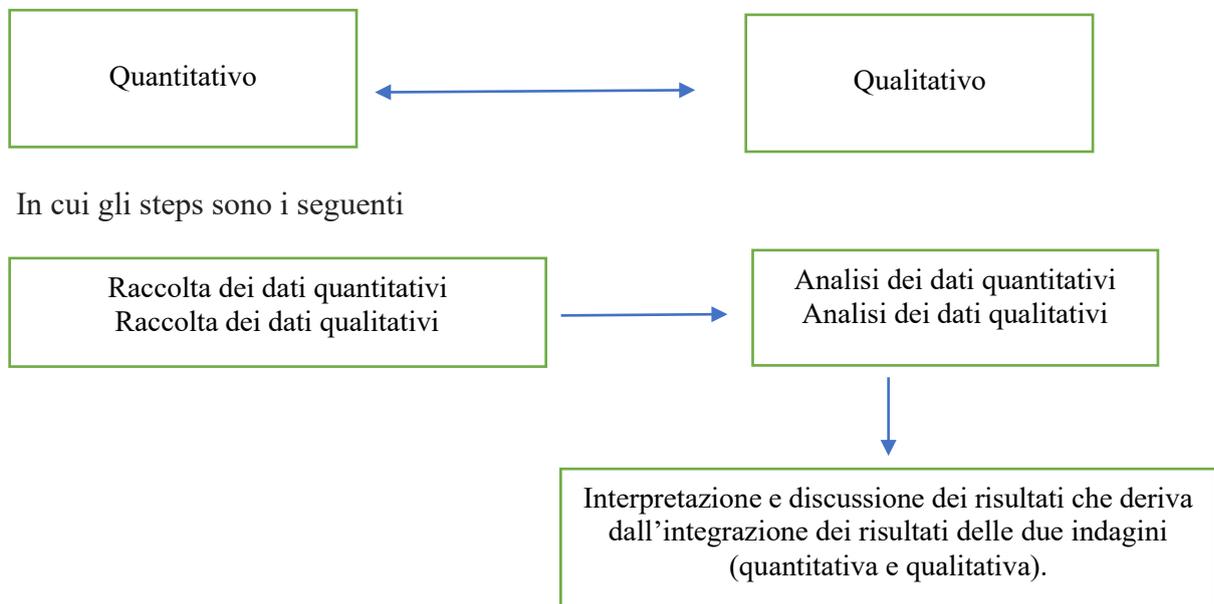
Così, molti studiosi credono attualmente che non esiste un problema così grande di studio che debba essere necessariamente indagato in maniera esclusiva con uno specifico metodo di ricerca. In sostanza, il quantitativo ci dice il “Sè”, il qualitativo ci dice “Come o Perché”. All’interno della metodologia mista possiamo individuare alcune tipologie di approcci che dipendono dai seguenti 4 fattori:

- Priorità di strategia
  - a) Uguale
  - b) Qualitativa
  - c) Quantitativa
- Sequenza dell’implementazione della raccolta dei dati
  - a) Prima il qualitativo
  - b) Prima il quantitativo
  - c) No sequenza
- Il punto nel quale i dati sono integrati
  - a) Nel momento della raccolta dei dati

- b) Nel momento dell'analisi dei dati
- c) Nel momento dell'interpretazione dei dati
- d) Con alcune combinazioni

Esistono dunque una serie di strategie esplicative di sequenze che dipendono dalla combinazione di questi 4 fattori. Quella che useremo nel nostro lavoro può essere osservata nella Figura 2.

**Figura 2**  
*Approccio metodologico*



## Capitolo 2. Obiettivi e Approccio della Ricerca

L'obiettivo principale della tesi dottorale è conoscere il livello di insegnamento di competenze di *Historical Thinking* nella scuola secondaria di secondo grado in Italia. Per tale obiettivi sono stati stabiliti i seguenti obiettivi specifici:

- O1) Analizzare il livello di presenza delle competenze di *Historical Thinking* nei libri di testo della disciplina "Storia" dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia.

O2) Analizzare la prospettiva degli insegnanti che impartiscono lezioni di storia nella scuola secondaria di secondo grado, riguardo all' insegnamento delle competenze di *Historical Thinking*.

O2.1) Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla messa a fuoco dell'insegnamento della Storia.

O2.2) Analizzare la prospettiva degli insegnanti sull'insegnamento dei contenuti e delle competenze di *Historical Thinking* nella loro pratica di insegnamento.

O2.3) Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo alla metodologia didattica della storia (strategie, risorse, tipologie di attività).

O2.4) Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo il processo di valutazione nell'insegnamento della storia.

O2.5) Analizzare l'opinione degli insegnanti riguardo le loro necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento delle competenze di *Historical Thinking*.

### **Capitolo 3. Fonti di Ricerca**

#### **3.1. Libri di Testo di Storia**

Nonostante non rappresenti oggi, in Italia, lo strumento esclusivo per l'insegnamento della storia, il libro di testo, o manuale, anche nella innovativa versione auto-prodotta, rappresenta per la maggioranza degli insegnanti una risorsa didattica indispensabile ed insostituibile, la cui scelta, di conseguenza, rappresenta un momento particolarmente delicato (Anichini et al., 2017). Nel caso dei manuali di storia, ciò è particolarmente vero in Italia, proprio per ragioni storiche. Scrive al riguardo Ascenzi (2004):

Intendiamo riferirci, anzitutto, alla diffusa consapevolezza del ruolo di primaria importanza assegnato ai libri di testo nel quadro dell'ordinamento didattico della scuola italiana introdotta dalla Riforma Gentile del 1923. Si aggiunga la convinzione largamente condivisa della peculiare funzione esercitata dai libri di testo, nel corso del ventennio fascista, come strumento ideologico e politico; o, per meglio dire, come principale fattore di costruzione del consenso tra le nuove

generazioni, attorno alle iniziative e alle realizzazioni del regime mussoliniano.  
(p.63)

E più oltre:

Deve essere sottolineata [...] la persuasione che un effettivo radicamento nelle popolazioni del costume democratico e di una nuova idea di cittadinanza dovesse passare necessariamente attraverso la promozione, a partire dalle nuove generazioni, di modelli culturali e civili affatto nuovi rispetto a quelli propagandati nel Ventennio, e che la scuola - e all'interno di essa i libri di lettura e la manualistica - avesse su questo terreno un ruolo di primaria importanza [...]. (p.63)

Alla luce di ciò, la scelta del libro di testo si sostanzia in due principali fattori da bilanciare: in primo luogo occorre ponderare la scelta in funzione della qualità del testo in linea da quanto abbiamo visto sopra nella citazione di Ascenzi (2004) e della capacità dello stesso di adattarsi, in termini di leggibilità e comprensione, alle effettive capacità degli studenti. Ciò determina che il libro che verrà scelto per un Liceo Classico non potrà essere il medesimo per un Istituto Professionale. In seconda istanza, questo bilanciamento dovrà essere effettuato tenendo conto del costo. Potremmo dunque affermare che tre sono le variabili che guidano, o dovrebbero guidare, la scelta del manuale di storia da parte degli insegnanti: qualità, funzionalità e prezzo. La maggiore qualità e funzionalità al minor prezzo possibile inevitabilmente determinerà la scelta finale.

I test che abbiamo scelto per la nostra ricerca sono i seguenti 5:

1. Senso Storico (Fossati et al., 2016).
2. E' Storia (Di Sacco, 2015).
3. Lo Spazio del Tempo (Giardina et al., 2015).
4. Di Tempo in Tempo (Paolucci et al., 2017).
5. Il Nuovo Millennium (Gentile et al., 2016).

Si tratta di cinque tra i più conosciuti, tra gli insegnanti di storia, manuali di storia in Italia anche se, sfortunatamente, non possediamo statistiche ufficiali sulle precise

quantità di copie vendute. Ciò dipende dal fatto che le case editrici mostrano un diniego nel fornire, anche solo per scopi di ricerca, i propri dati aziendali. Per questo motivo, la mostra selezionata mira a riunire le principali case editrici italiane: Bruno-Mondadori (Senso Storico), SEI (E' Storia), Laterza (Lo Spazio del Tempo), Zanichelli (Di Tempo in Tempo) y La Scuola (Il Nuovo Millennium).

Inoltre, per gli scopi della nostra indagine, i testi selezionati si riferiscono al quinto anno di scuola secondaria di secondo grado. La scelta non è stata casuale, ma dettata, al contrario, da una motivazione forte. E' il quinto, l'anno in cui gli studenti e le studentesse devono approcciarsi alla storia contemporanea, che, in Italia, si riferisce esclusivamente alla storia del Novecento, la cui comprensione e padronanza vengono considerate fondamentali al fine del superamento dell'Esame di Maturità, con il susseguente conseguimento del relativo diploma, certificazione indispensabile ai fine dell'iscrizione ai corsi di istruzione terziaria. La denominazione "Maturità" si lega indissolubilmente al padroneggiamento dei fatti e delle interpretazioni del Novecento, in particolare italiano, poiché ha visto nel Belpaese, la nascita della Repubblica, dopo la sciagura della dittatura fascista e il dramma della guerra mondiale e civile. Comprendere, dunque, la storia d'Italia del secolo scorso, significa innanzitutto essere consapevoli dei valori di democrazia e libertà conquistati con il sangue e sanciti nella Carta Costituzionale del 1948. Tuttavia, questa libertà e democrazia non sono mai dati, né tantomeno conquistati una volta per tutte e, pertanto, in riferimento al ruolo della scuola e dello studio della storia, Baldissara (2004) afferma:

Sin dall'immediato dopoguerra è [...] insistente la richiesta di conoscere l'insegnamento della storia nel quinto anno di scuola superiore agli avvenimenti più recenti, e già nel 1968 Quazza si faceva interprete della proposta poi accolta da Berlinguer nel 1996. Che dunque appare quasi il tardivo esito finale della tradizione antifascista, che nello studio della storia contemporanea vede un presidio culturale e civile di difesa della democrazia. (p.24)

Data dunque questa importanza della storia contemporanea per gli studenti e le studentesse italiane che si trovano al termine del corso di studi superiore, c'è sembrato fortemente opportuno concentrare la nostra attenzione su questo ultimo anno, al fine di

verificare ed analizzare quanto della innovativa didattica dell'*Historical Thinking* trova spazio nei testi, plasmandone e integrandosi con i contenuti.

### **3.2. Personale Docente in Attività**

Tenendo in considerazione gli obiettivi di questa investigazione, i partecipanti sono professori che insegnano o hanno insegnato storia nella scuola superiore. Lo studio di tipo quantitativo non è di tipo probabilistico, poiché adotta un campione di convenienza ed è focalizzato sul corpo docente che insegna storia in scuole secondarie di diverse province del Nord, Centro e Sud d'Italia. Il campione è composto da 106 docenti di Storia (75 donne e 31 uomini). L'età dei partecipanti è compresa tra i gruppi di 30-40 anni e più di 60 anni.

Per il questionario il campione di convenienza è formato da professori in servizio che insegnano nelle seguenti le regioni italiane: Sicilia, Lazio, Lombardia, Umbria, Campania e Veneto.

Lo studio di tipo qualitativo è stato realizzato mediante interviste scritte recapitate e poi reinviare alla ricercatrice. Hanno partecipato 6 docenti di storia (femmine 4) che insegnano in scuole superiori in Sicilia e nel Lazio. L'età dei partecipanti è compresa tra i 36 e i 62 anni e l'anzianità di servizio tra i 5 e i 33 anni. Per le interviste i 6 docenti selezionati vivono e lavorano in Sicilia (num. 4), 4 siciliani e nel Lazio (num. 2).

## **Capitolo 4. Strumenti di Raccolta delle Informazioni**

In questa sezione si vanno a descrivere gli strumenti disegnati e validati, in accordo con gli obiettivi specifici dell'investigazione.

### **4.1. Strumento di Analisi dei Libri di Testo di Storia**

Questo strumento è disegnato per raggiungere l'obiettivo O1: *Analizzare il livello di presenza delle competenze di Historical Thinking nei libri di testo della disciplina "Storia" dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia.* Pertanto, la sua finalità è conoscere il livello di presenza di competenze di *Historical Thinking* nei libri di testo di Storia del 5.º anno della Secondaria Superiore. Il disegno è

stato realizzato con il software Microsoft Excel per la successiva importazione nel programma SPSS v.28. Lo strumento consta di 3 blocchi: struttura del libro, struttura dell'unità e analisi delle attività e 11 campi, come si vede nella tabella 7.

**Tabella 7**

*Strumento per l'analisi dei libri scolastici di Storia*

<b>DIMENSIONI</b>	<b>CAMPI</b>	<b>INDICAZIONI PER L'INSERIMENTO IN EXCEL</b>
<b>1. Struttura del libro</b>	1.1. Libro	Per ogni libro deve essere inserito un numero identificativo (da 1 in poi).
	1.2. Numero di pagine del libro.	Per ogni libro deve essere inserito il numero delle unità.
	1.3. Numero totale delle unità nel libro.	
<b>2. Struttura dell'unità</b>	2.1. Titolo dell'unità analizzata.	
	2.2. Numero di attività dell'unità.	
	2.3. Numero di pagine dell'unità	
<b>3. Analisi delle attività</b>	3.1. Ubicazione dell'attività analizzata.	Indicare se l'attività è: "1"= si trova nella/e pagina/e introduttiva/e dell'unità. "2"= si trova nel corpo dell'unità. "3"= si trova alla fine dell'unità.
	3.2. Attività.	Copiare il testo dell'attività.
	3.3. Pagina/e dell'attività analizzata.	Se ci sono più trattini, mettere i trattini (es.: 12-13).
	3.4. Livello cognitivo dell'attività.	Indicare: "1"= basso. "2"= intermedio. "3"= alto.
	3.5. Competenze storiche.	Mettere sempre il livello cognitivo più alto dell'attività. Indicare: "1"= Analisi della fonte. "2"= Cambiamento e continuità. "3"= Cause e conseguenze. "4" = Dimensione etica. "5"= Prospettiva storica. "6"= Rilevanza storica.

Questo strumento di raccolta delle informazioni si basa su altri strumenti simili progettati dal gruppo di ricerca DICSO (Didattica delle Scienze Sociali) dell'Università di Murcia, i cui risultati sono stati pubblicati negli ultimi anni (Gómez et al. 2020b; Martínez-Hita e Gómez-Carrasco, 2018). I primi blocchi servono a contestualizzare le informazioni ottenute dai libri di testo. Il terzo blocco è il più importante per il raggiungimento dell'obiettivo 1 di questa tesi di dottorato. In questo blocco sono stati aggiunti i campi o le variabili indipendenti relative al livello cognitivo dell'attività e alla presenza di competenze di pensiero storico. La variabile indipendente relativa al tipo di sede ha lo scopo di determinare come sono organizzate le attività di storia nei libri di testo. In questo senso, tutte le attività saranno classificate in base alla loro collocazione attraverso tre possibili gruppi: introduzione, corpo del testo e conclusione.

Per la classificazione della tipologia di attività tenendo conto del livello cognitivo, è stata utilizzata la gerarchia utilizzata da Gómez e Miralles (2015), che a sua volta si basa su Sáiz (2013). Si tratta di un adattamento alla disciplina storica della tassonomia formulata da Bloom (Anderson e Krathwohl, 2001). Adattamenti simili alle scienze sociali sono stati fatti in precedenza da autori come Ramos et al. (2010), Hernández (2002) e Vidal-Abarca (2010). Questo quadro teorico ha permesso di definire la classificazione in tre livelli di difficoltà cognitiva (basso, intermedio e alto). La spiegazione di questa classificazione è riportata in dettaglio nella Tabella 8.

### **Tabella 8**

*Descrizione dei tre livelli di difficoltà cognitiva*

<b>Livelli cognitivi</b>	<b>Significato</b>	<b>Verbi</b>
<b>1</b>	Implicano la localizzazione e la ripetizione di informazioni presenti in testi accademici, fonti scritte primarie o secondarie. Sono quelli che attivano la conoscenza dichiarativa di formulazione letterale o di base testuale. Assumono solo capacità di lettura, descrizione, localizzazione, ripetizione, riproduzione e/o memorizzazione.	Colore Completa Definisci Descrivi Elenco Identifica Localizza in quale punto si trova la risposta

<b>2</b>	<p>Quelli che richiedono la comprensione delle informazioni inserite nella risorsa (testo accademico, fonte, mappa, asse cronologico, immagine, ecc.) sintetizzandole, parafrasando o tratteggiandole; individuare l'idea principale della risorsa, riassumere le informazioni in essa offerte e/o delinearne uno schema, mettere in relazione e stabilire somiglianze o differenze tra concetti; cercare e riassumere nuove informazioni in altre fonti.</p>	<p>Analizza Cerca Classifica Esemplifica Interpreta Indaga Relazona Riassumi Sintetizza</p>
<b>3</b>	<p>Quelle che richiedono agli studenti di confrontare, contrapporre, applicare, valutare informazioni estratte da diverse risorse o quelle che comportano la creazione di nuove informazioni. Partono dal livello precedente e derivano dalla risoluzione di questioni inferenziali e dall'applicazione dei contenuti procedurali come strategie. Esercizi di empatia storica, simulazioni o casi di studio; la stesura di biografie simulate applicando contenuti dichiarativi appresi; la valutazione critica o euristica delle informazioni fornite dalle fonti.</p>	<p>Applica Contrasta Crea Dibattito Progetta Elabora Valuta Scrivi Risolvi Simula Valore</p>

D'altra parte, per la classificazione delle competenze di pensiero storico, abbiamo tenuto conto della classificazione fornita da Seixas e Morton (2013), che può essere vista spiegata nella Tabella 9.

**Tabella 9**

*Descrizione delle competenze del pensiero storico*

<b>Concetto</b>	<b>Significato</b>	<b>Esempio</b>
Analisi delle fonti	Comprendere come la storia sia un'interpretazione basata su deduzioni da fonti primarie.	Interpretazione di testi o fonti presentati nel manuale che vanno oltre la riproduzione di una frase.
Cambiamento e continuità	Comprendere il cambiamento nel passato come un processo, con ritmi e schemi diversi di progresso e declino nelle diverse città o società.	L'umanesimo significava un cambiamento di mentalità rispetto all'era precedente. Spiega le tue idee.
Cause e	Riconoscere molteplici cause e	Nel tuo quaderno, fai un elenco

conseguenze	conseguenze a breve e lungo delle principali cause che hanno termine. Vedere la conseguenza causato la crisi economica nel XVII di un particolare evento o persona secolo. sulle attività umane, sulle strutture e sulle condizioni attuali.
Dimensione etica	Esprimere giudizi etici ragionati William ha usato il terrore per sulle azioni delle persone in cercare di controllare gli inglesi, ma passato, riconoscendo il contesto quanto pensi fosse sensibile e storico in cui hanno operato. perché? Valutare le implicazioni per l'oggi dei sacrifici e ingiustizie passate.
Prospettiva storica	Riconoscere le differenze tra [su un'attività di empatia con due credenze, valori e motivazioni personaggi inventati dell'Antico attuali (visione del mondo) e Egitto] Immagina di essere Merit e quelli dei popoli e delle società di scrivere una lettera a tuo fratello. precedenti. spiegare le Nella lettera devi spiegare prospettive di Com'è il quartiere in cui vivi? persone del passato nel loro contesto storico.
Rilevanza storica	Spiegare la rilevanza storica di un Perché la macchina da stampa era particolare evento o persona così importante per la cultura? utilizzando criteri appropriati.

Lo strumento progettato e supervisionato dai direttori di questa tesi di dottorato è stato successivamente convalidato da quattro giudici esperti specializzati nell'insegnamento delle Scienze Sociali (tre insegnanti italiani che insegnano storia nelle scuole secondarie in Italia e un professore dell'università di murcia specializzato in didattica della storia). Per la validazione del questionario, è stata progettata una guida di validazione che chiedeva ai giudici esperti di rispondere sul livello di pertinenza e chiarezza di ogni dominio dello strumento per la raccolta di informazioni dai libri di testo di storia. Le opzioni di risposta di questa guida di validazione sono di tipo Likert e sono classificate in 4 opzioni (1-Leggermente adeguato, 2-Sufficientemente adeguato, 3-Abbastanza adeguato e 4-Molto adeguato). Alla fine della guida alla validazione è stato aggiunto un campo aperto, in modo che il validatore potesse esprimere suggerimenti per il miglioramento dello strumento (Appendice I). I suggerimenti dei validatori sono stati utilizzati per migliorare l'istrumento. Nessuno dei campi inclusi nel progetto iniziale è stato eliminato, in quanto il criterio adottato era che il campo ricevesse un punteggio inferiore a 3 per rilevanza o chiarezza.

## 4.2. Strumenti di Analisi sulla Percezione degli Insegnanti

### 4.2.1. Questionario sull'Insegnamento della Storia

Il questionario sull'insegnamento della storia è stato pensato per raccogliere dati che saranno analizzati in forma quantitativa. Il suo disegno è stato realizzato mediante l'applicazione Google Moduli e porta il titolo "Percezioni di *Historical Thinking* degli insegnanti" (Appendice II). Lo strumento consta di un testo introduttivo diretto agli insegnanti partecipanti e nel quale si presenta il contesto dell'investigazione, la finalità della tesi dottorale, gli autori, i contatti e la durata dello stesso. A continuazione, i 27 items sono strutturati in 4 blocchi:

- Blocco 1: Informazioni di tipo socio-demografico (3 items).
- Blocco 2: Percezione degli approcci didattici (14 items).
- Blocco 3: Insegnamento della storia (9 items).
- Blocco 4: Difficoltà nell'insegnamento della storia (1 item).

Nella Tabella 10 possiamo osservare l'associazione tra obiettivi specifici e blocchi del questionario.

#### Tabella 10

*Associazione tra obiettivi specifici e blocchi e items del questionario*

Obiettivi Specifici	Blocco Questionario
O2.1. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla messa a fuoco dell'insegnamento della Storia.	Blocco 2. Percezioni degli approcci didattici: items 1.1-1.13, item 3 (3.1-3.3) e item 12 (12.1-12.4).
O2.2. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sull'insegnamento dei contenuti e delle competenze di <i>Historical Thinking</i> nella loro pratica di insegnamento.	Blocco 3. Insegnamento della storia: item 4 (4.1-4.4) e item 5 (5.1-5.10).
O2.3. Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo alla metodologia	Blocco 3. Insegnamento della storia: item 6 (6.1-6.10), item 7 (7.1-7.14) e item 8

didattica della storia (strategie, risorse, (8.1-8.3).  
tipologie di attività).

O2.4. Analizzare la prospettiva degli  
insegnanti riguardo il processo di  
valutazione nell'insegnamento della  
storia.

Blocco 3. Insegnamento della storia: item  
2, item 9 (9.1-9.4) e item 10.

O2.6. Analizzare l'opinione degli  
insegnanti riguardo le loro necessità  
formative e le principali difficoltà per  
l'insegnamento delle competenze di  
*Historical Thinking*.

Blocco 4. Difficoltà nell'insegnamento  
della storia: item 11 (11.1-11.6).

---

Nel primo blocco sono stati introdotti i campi relativi alle informazioni sociografiche. Nello specifico, si tratta delle variabili indipendenti di sesso, età e anni di esperienza di insegnamento. Queste variabili indipendenti saranno utilizzate per testare le ipotesi e scoprire se esistono differenze significative tra gli insegnanti intervistati, in base al loro sesso, all'età e agli anni di esperienza di insegnamento. Nelle raccomandazioni per la variabile di genere del sondaggio, oltre all'opzione di maschio e femmina, è stato incluso un terzo campo nel caso in cui l'intervistato preferisse non rispondere alla domanda. In relazione alla questione dell'età, è stato stabilito un intervallo di dieci anni, a partire dall'età di 20 anni fino all'opzione di oltre 60 anni e, infine, gli anni di esperienza di insegnamento sono stati suddivisi in intervalli di 5 e 10 anni.

Nel secondo blocco sulla percezione dell'approccio all'insegnamento, gli 14 items sono adattati del questionario pubblicato da Trigwell et al. (1994) e, in particolare, della versione tradotta all' spagnolo da Hernández et al., 2012 e adattato all'insegnamento della storia dai ricercatori del gruppo di Didattica delle Scienze Sociali (DICSO) dell'Università di Murcia (Gómez et al., 2020a; Guerrero et al., 2022; Miralles et al., 2019; Sánchez et al., 2021). Il questionario è stato progettato con items che possono essere classificati, grosso modo, in due modelli didattici. Il primo, è relativo a un approccio centrato sullo studente, che "deve ricostruire le sue conoscenze per sviluppare una nuova visione del mondo o nuove concezioni" (Trigwell et al., 1994, citato da

Hernández et al., 2012, p. 66). La seconda opzione è centrata sull'insegnante in cui lo scopo dell'insegnamento è la trasmissione di informazioni. Si tratta di un approccio tradizionale a cui si legano strategie e risorse che favoriscono la memorizzazione di contenuti della disciplina come l'abuso del libro di testo, degli appunti a lezione e della lezione frontale. Negli studi successivi, l'applicazione di questo questionario ha dato luogo a più di un profilo di insegnamento, in quanto il modello tradizionale e il modello incentrato sullo studente sono stati mescolati e hanno dato luogo a 3-5 approcci didattici diversi.

Il terzo blocco è composto da 9 items e chiede di conoscere le strategie didattiche, le risorse e i tipi di attività utilizzate per insegnare la storia. Inoltre, chiede informazioni sui contenuti di primo e secondo ordine più frequentemente insegnati, nonché sul processo di valutazione. Più precisamente, i concetti di primo e secondo ordine nell'insegnamento del patrimonio, sono basate sulla definizione delle competenze di *Historical Thinking* elaborate da Seixas e Morton (2013). In relazione ai contenuti di primo ordine, per questa tesi ci interessava scoprire quanto spesso viene insegnata la storia locale, dato che di solito è l'argomento a cui viene dedicato meno tempo nel curriculum e nei programmi e libri di testo di storia. Dei concetti di secondo ordine sono state impiegate le 6 competenze di "pensiero storico" definite da Seixas e Morton (2013): rilevanza storica, identificazione di cause e conseguenze, oltre ai cambiamenti e alle continuità di fatti e processi storici, analisi delle fonti, prospettiva storica e dimensione etica. A queste opzioni è stato aggiunto un adattamento della competenza di coscienza storica definita da Lévesque e Croteau (2020) e due opzioni che sintetizzano le abilità di "pensiero storico" descritte da Van Drie e Van Boxtel (2008), che sono relate con il metodo dello storico e le connessioni passato-presente.

Gli items 6 e 7 si riferiscono a strategie e risorse considerati come tradizionali e innovativi. Come elementi tradizionali sono state selezionate la lezione frontale, il libro di testo, le monografie specifici su argomenti storici, cartografia storica, opere d'arte, fotografie, documentario, film e visite guidate. Sono stati considerati come metodo e risorse più innovativi – in quanto implicano una maggiore partecipazione degli studenti – metodi come la classe capovolta, il role-playing, l'apprendimento basato su problemi e risorse digitali come le visite virtuali, fonti orali, le applicazioni per mobile sul patrimonio e i videogiochi. Questa classificazione è stata realizzata cercando una

correlazione tra gli approcci. Per questo, sono state fatte inizialmente due divisioni. Questa classificazione di metodo e risorse in tradizionali e innovativi può essere vista in altri lavori come Martínez et al., (2006), Merchán (2011) y Miralles e Gómez (2016). L'item 8, che si centra nel tipo di attività che svolgono gli alunni in funzione del livello cognitivo del compito o dei compiti richiesti, è stato basato sulla classificazione di tre livelli di difficoltà (basso, medio, alto) come si può vedere in Sáiz e Gómez (2016) e Martínez e Gómez (2018). Infine, in relazione al processo di valutazione dell'apprendimento della Storia da parte degli studenti, il item 9 precisa alcuni strumenti di valutazione (esercizi, lavori pratici, esame scritto e questionario). Alcuni sono più adatti a un tipo di valutazione formativa o continua, tipica di approcci didattici più incentrati sullo studente, mentre altri strumenti sono più legati a un tipo di valutazione più tradizionale e finale come la prova scritta o il questionario (Gómez et al., 2018; Miralles et al., 2017).

Per la validazione del questionario, come per lo strumento di raccolta delle informazioni dai libri di testo, è stato inviato agli stessi quattro specialisti dell'insegnamento della storia. Hanno effettuato la validazione sulla base di una guida specifica per il questionario. Il criterio scelto per l'eliminazione dell'item è un punteggio inferiore a 3 sui criteri di chiarezza e rilevanza. Le opzioni di risposta di questa guida di validazione sono di tipo Likert e sono classificate in 4 opzioni (1-Leggermente adeguato, 2-Sufficientemente adeguato, 3-Abbastanza adeguato e 4-Molto adeguato). Alla fine della guida alla validazione è stato aggiunto un campo aperto, in modo che il validatore potesse esprimere suggerimenti per il miglioramento dello strumento (Appendice III). I suggerimenti dei validatori sono stati utilizzati per migliorare l'istrumento. Nessuno dei campi inclusi nel progetto iniziale è stato eliminato

#### ***4.2.2. Intervista Scritta con il Personale Docente***

L'intervista è stata disegnata con l'obiettivo di analizzare qualitativamente le informazioni raccolte. E' strutturata in domande aperte che si relazionano con gli obiettivi specifici della ricerca nella seguente forma (Appendice IV).

## Tabella 11

### Associazione tra obiettivi specifici e domande dell'intervista

Obiettivi specifici	Domande dell'intervista
O2.1. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla messa a fuoco dell'insegnamento della Storia.	1. Quale pensa sia la finalità dell'insegnamento della storia? 3.1. Crede che il suo metodo di insegnamento sia maggiormente centrato sul discente o sul docente? Giustifichi la sua risposta.
O2.2. Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo alla metodologia didattica della storia.	3.2. Quali sono i metodi e le risorse che maggiormente impiega durante le sue lezioni di storia?
O2.3. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sull'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> nella loro pratica di insegnamento.	2. Nella materia "Storia" ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di <i>Historical Thinking</i> ) che hanno a che vedere con abilità quali l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenza nel tempo, empatia storica, applicazione della rilevanza storica e la dimensione etica. 2.1 Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nella sua classe di storia?
O2.5. Analizzare l'opinione degli insegnanti riguardo le loro necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> .	2.2 Quando e come ha ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe? 2.3 Se dovesse aggiornare la sua formazione riguardo l'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> , in che modo e con quali mezzi lo farebbe? 4. Quale crede siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?

## Capitolo 5. Procedura d'Indagine

La realizzazione della tesi avverrà nei tempi scansionati nelle seguenti fasi:

Fase 1: Individuazione degli obiettivi della tesi dottorale, elaborazione della parte teorica, disegno e validazione degli strumenti di raccolta delle informazioni (Anno Primo)

Fase 2: Realizzazione dell'obiettivo specifico 1. Disegno e validazione delle informazioni relative ai libri di testo e analisi dei dati (Anno 2). In prima istanza è stata realizzata la strutturazione della griglia per la raccolta delle informazioni e successiva validazione delle stesse; ciò attraverso un foglio di calcolo di Excel dal quale successivamente i dati sono stati importati in SPSS V.28 al fine di procedere all'analisi dei dati. Sono state realizzate analisi di tipo descrittivo, frequenze e percentuali.

Fase 3: Realizzazione dell'obiettivo specifico 2. (Anno 2-3, dovuti alla pandemia): disegno e validazione del secondo questionario e dell'intervista; analisi dei dati.

Il questionario è stato realizzato utilizzando un foglio di calcolo Excel nel quale gli items sono stati sistemati in sequenza al fine di essere pronti per la successiva importazione in SPSS. I dati del questionario sono stati analizzati in maniera descrittiva – frequenze, percentuali, mode, percentili – e inferenziale attraverso i test non parametrici Mann-Whitney e Kruskal-Wallis; quest'ultimi per andare a evidenziare eventuali differenze statistiche significative in funzione del sesso e dell'età.

I dati delle interviste sono stati codificati attraverso il software Atlas.ti, a seguito di accurata lettura e riletture di ogni singola intervista. Infine, è stata effettuata una Thematic Analysis ed una interpretazione dei risultati.

Fase 4: Redazione dei capitoli “Metodologia”, “Discussione”, “Introduzione” e “Conclusioni” (Ultimo anno).



### III. Risultati della Ricerca

#### Capitolo 1. Risultati Derivati dall'Obiettivo 1

*Obiettivo 1. Analizzare il livello di presenza delle competenze di Historical Thinking nei libri di testo della disciplina "Storia" dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia.*

Nella Tabella 12 possiamo osservare la classificazione a partire dai verbi più utilizzati nelle attività incluse nei libri di testo, per ognuno dei tre livelli cognitivi sulla base dei quali abbiamo fissato i compiti che gli studenti sono tenuti a svolgere.

#### Tabella 12

*Classificazione dei compiti delle attività a livello cognitivo*

<b>Livelli cognitivi</b>	<b>Compiti richiesti nelle attività</b>
Livello cognitivo 1	Definisci
	Descrivi
	Completa
	Enumera
	Identifica
	Localizza
	Rispondi
	Sottolinea
Livello cognitivo 2	Comprendi
	Interpreta
	Relazona
	Riassumi
	Cerca
Livello cognitivo 3	Applica
	Contrasta
	Dibatti
	Dimostra
	Drammatizza

---

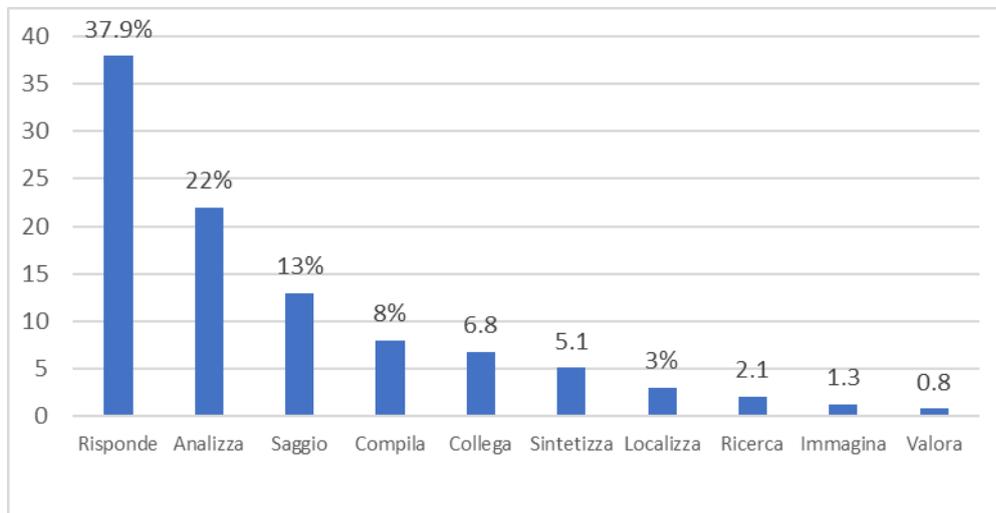
Elabora  
Immagina  
Risolvi  
Avvalora

---

Dall'analisi delle 2687 attività dei cinque libri di testo si conclude che le attività più frequenti (37.9%) sono quelle che richiedono agli studenti una risposta a domande dirette (cosa, chi, quando, dove, perché...) o la spiegazione di fatti storici inclusi nei contenuti del libro di testo. Il secondo posto è occupato dalle attività che richiedono agli studenti l'analisi di fonti primarie o secondarie relative a fatti e personaggi storici (22%). In terzo luogo, le attività che richiedono agli studenti di scrivere un articolo o un breve testo su un argomento (13%). Nella Figura 3 possiamo osservare quali compiti vengono maggiormente richiesti agli studenti dai libri di testo analizzati.

### Figura 3

*Compiti più frequenti richiesti nei libri di testo*



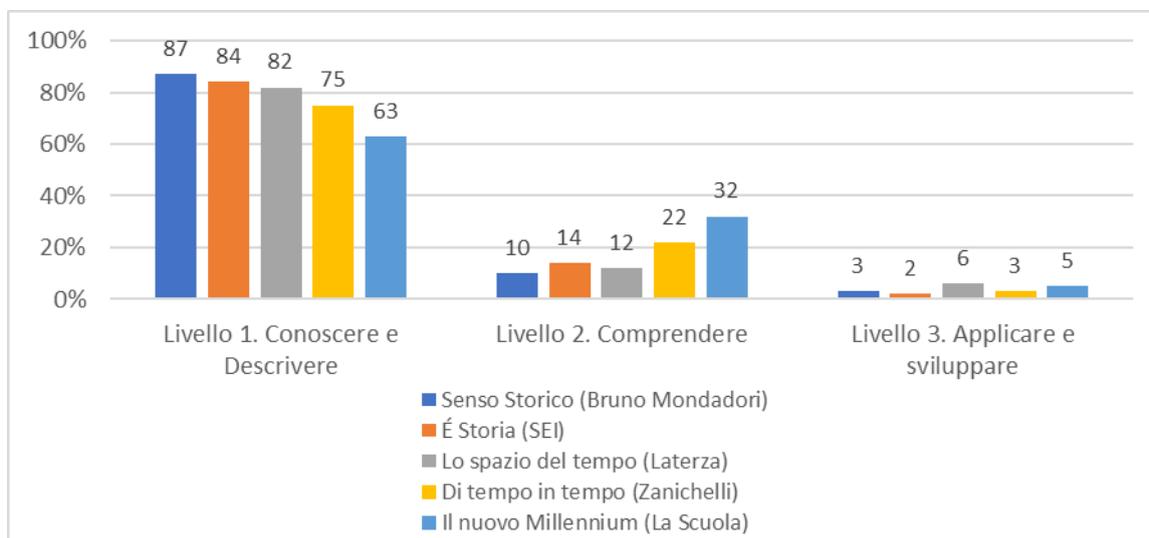
Nella Figura 3 si osserva come i compiti più richiesti agli studenti sono quelli legati a un basso livello cognitivo. In effetti, i compiti di risposta, completamento e localizzazione rappresentano il 48.9% della presenza nelle attività dei libri di storia. Mentre praticamente l'altra metà delle attività richiedono agli studenti i compiti di analizzare, redigere, sintetizzare, relazionare e cercare, e solo il 2.1% i compiti di immaginare e valutare.

La Figura 4 mostra che, nel complesso, il 78.2% delle attività dei manuali analizzati si riferisce ad attività a basso livello cognitivo che richiedono solo la riproduzione dei contenuti teorici. Una cifra elevata che evidenzia che le attività sono progettate, soprattutto, con l'intenzione di rafforzare la memorizzazione di fatti storici. In secondo luogo, del totale delle attività analizzate, il 18% sono di livello cognitivo intermedio. Pertanto, gli studenti sono tenuti a svolgere compiti che richiedono una comprensione dei fatti storici e una maggiore capacità di riflessione sui contenuti teorici. La percentuale più bassa è occupata dalle attività di terzo livello cognitivo (3.8%), cioè quelle che richiedono agli studenti l'elaborazione di nuovi contenuti a partire da compiti come la formulazione di ipotesi intorno a un fenomeno storico, la riflessione critica di fatti storici, l'elaborazione di narrative storiche a partire dal metodo dello storico, ecc. Inoltre, i risultati ottenuti sono omogenei.

In tutte le case editrici analizzate viene dedicata la maggior parte delle attività dei libri alla riproduzione di conoscenze storiche, a partire da compiti con una bassa difficoltà cognitiva. Questo vale indipendentemente dal numero di attività che ogni libro di testo dedica. Si osserva anche che, sebbene il livello 1 sia il più frequente, ci sono libri di testo che dedicano una percentuale inferiore rispetto ad altri, come ad esempio comparando *Il Nuovo Millennio* (La Scuola) e *Senso storico* (Bruno Mondadori).

**Figura 4**

*Livelli cognitivi presenti nelle attività dei libri di testo*



I risultati ottenuti indicano che la maggior parte delle attività dei libri di testo non sono concepite per lavorare con concetti di secondo ordine relativi al pensiero storico, ma per rafforzare la memorizzazione delle date, fatti e personaggi rilevanti della storia. Cioè, per riprodurre un discorso erudito in cui si evidenzia il racconto politico-istituzionale su altri approcci più sociali o culturali.

## **Capitolo 2. Risultati Derivati dall'Obiettivo 2**

### ***2.1. Obiettivo specifico. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla messa a fuoco dell'insegnamento della Storia.***

Le variabili indipendenti relazionate con questo obiettivo sono gli items 1.1 a 1.13, 3.1-3.3, 12.1-12.4. Nella Tabella 13 si possono osservare i valori percentuali valide per ciascun item.

**Tabella 13***Percentuali degli items del obiettivo 2.1*

*	Item 1.1	Item 1.2	Item 1.3	Item 1.4	Item 1.5	Item 1.6	Item 1.7	Item 1.8	Item 1.9	Item 1.10	Item 1.11	Item 1.12	Item 1.13	Item** 3.1	Item 3.2	Item .3.3	Item 12.1	Item 12.2	Item 12.3	Item 12.4
1	25.0	/	/	31.6	/	3.9	28.9	/		5.3	/	7.9	25.0	2.6	/	3.9	25.0	17.1	2.6	2.6
2	22.4	1.3	9.2	19.7	5.3	5.3	18.4	/	1.3	3.9	/	22.4	21.1	3.9	2.6	1.3	21.1	18.4	34.2	18.4
3	28.9	6.6	38.2	22.4	11.8	10.5	28.9	2.6	3.9	28.9	13.2	28.9	31.6	26.3	31.6	28.9	35.5	30.3	46.1	63.2
4	22.4	38.2	25.0	13.2	31.6	40.8	7.9	10.5	25.0	28.9	35.5	21.1	15.8	31.6	21.1	13.2	18.4	34.2	17.1	/
5	1.3	53.9	27.6	13.2	51.3	39.5	15.8	86.8	69.7	32.9	51.3	19.7	6.6	35.5	44.7	52.6	/	/	/	/

*Nota.* \*Punti Likert 1= In forte disaccordo; 2= In disaccordo; 3= Né d'accordo né in disaccordo; 4= D'accordo; 5= Fortemente d'accordo; \*\*Items I3.1-3; 1=Per niente importante; Poco importante; 3= Né poco né tanto importante; 4= Abbastanza importante; 5= Molto importante

L'analisi delle percentuali rivela che la maggiore percentuale di risposte sono situate nel valore 5, seguono poi il valore 4 e il valore 3. Questo indica che gli insegnanti intervistati vanno a trovarsi d'accordo in maniera evidente con la maggior parte delle dichiarazioni contenute negli items. Ovviamente, la direzione di questo accordo dipende dalle singole informazioni contenute nell'item. Vediamo dunque di analizzare le percentuali più rilevanti associandole al contenuto dell'item. E' l'item 1.8 (*Gli insegnanti dovrebbero sollecitare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li portano a pensare e riflettere*) a trovare la percentuale (86.8%) più alta di accordo massimo (5= Fortemente d'accordo). Al contrario, l'item 1.4 (*La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in maniera significativa*) è quello che ha ricevuto la percentuale più alta (31.6%) di risposte con valore 1 (In forte disaccordo). Vediamo dunque che il *core* della didattica tradizionalista basata sulla centralità dell'insegnante nel processo di insegnamento-apprendimento viene sostanzialmente rifiutato dagli insegnanti intervistati. Ciò è confermato dalle percentuali alte di disaccordo massimo registrate nell'item 1.7 (*Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare*).

Un altro item in cui le percentuali sono invece molto alte (69.7%) nel valore 5 (Fortemente d'accordo) è il 1.9 (*Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento*). Sarebbe la controparte dell'item 1.8 che abbiamo visto essere un simbolo del rifiuto di una didattica centrata sull'insegnante; qui invece abbiamo l'adesione convinta ad una didattica *student-centered*. Ad avvalorare ulteriormente questa tendenza costruttivista vi stanno le alte percentuali (51.3%) di valore 5 che ritroviamo nell'item 1.11 (*La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente*). Questo riguarda un aspetto molto delicato del processo di insegnamento, ossia la valutazione; emerge un approccio anche in questo caso basato sulla centralità dello studente che si sostanzia in una partecipazione attiva anche alla fase finale dello stesso. Riguardo alle domande relative all'insegnamento specifico della storia è l'item 1.16 (*Quanto pensa che sia importante insegnare storia ai suoi studenti per avere abilità e competenze con cui comprendere la società?*) quello che riceve la più alta percentuale (52.6%) di accordo massimo, andando a confermare una percezione

significativa da parte degli insegnanti dell'importanza dello studio della storia per la comprensione del presente. Possiamo concludere pertanto che l'analisi descrittiva degli items relativi all'obiettivo in questione fa emergere una sostanziale adesione da parte degli insegnanti ad una didattica – generale e specificamente della storia – di tipo non tradizionale, ossia centrata sul paradigma del costruttivismo e dell'*Historical Thinking*.

Come possiamo vedere nella Tabella 14 i valori di moda e percentili indicano una differenza statisticamente significativa ( $p < .05$ ) tra gli insegnanti e le insegnanti, quando si realizza il test U di Mann Whitney ( $p = .007$ ). Le donne esprimono chiaramente una posizione “costruttivista”, in quanto le loro risposte si posizionano in senso negativo rispetto a questa affermazione di insegnamento basato sulla “lezione/spiegazione” dell'insegnante. Non così gli uomini, che sembrano spostati più verso una posizione neutrale o verso l'accordo con l'affermazione.

**Tabella 14**

*Descrittive Sesso Item 1.1*

Sesso	Item 1.1						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	1	1	2	3	-2.684	.007
Uomo	16	0	3	3	3	4		

Nei risultati relativi all'età dei partecipanti, il gruppo 31-50 anni – che è anche il più numeroso nel campione - a collocarsi in una posizione neutrale o di accordo nei confronti dell'affermazione dell'item 1. Sono invece i docenti più giovani a mostrare una posizione “costruttivista”, essendo in larga misura in disaccordo con l'affermazione. Ciò che risulta interessante, tuttavia, è che non sono i docenti più anziani a scegliere in maggior misura una posizione tradizionale, ma come abbiamo detto gli insegnanti di mezza età. Tuttavia, i risultati della prova H di Kruskal Wallis non mostrano una differenza statisticamente significativa (Sig.<sup>a</sup> = 376.000) rispetto a questo item in funzione dell'età.

Come possiamo vedere nella Tabella 15, al contrario dell'età, l'esperienza di insegnamento sembra essere importante nel determinare un disaccordo con l'affermazione. Difatti, è il gruppo con esperienza tra 11-20 anni ad essere maggiormente in disaccordo con essa,

insieme al gruppo con esperienza minima (meno di 5 anni). E' il gruppo con maggiore esperienza (più di 20 anni) ad essere spostato maggiormente verso l'insegnamento basato sulla spiegazione dell'insegnante e non sulla costruzione dell'apprendimento. Questa tendenza delle mode e dei percentili viene confermata con la prova H di Kruskal Wallis che evidenzia significatività. E' il gruppo con meno di 5 anni di esperienza che esprime un valore significativamente più alto rispetto al gruppo "Tra 11 e 20 anni" e rispetto al gruppo "Più di 20 anni".

**Tabella 15**

*Descrittive Esperienza Item 1.1*

Esperienza	Item 1.1						Kruskal Wallis Sig.
	N		Moda	Percentili			
	Validi	Mancanti		25	50	75	
Meno di 5 anni	14	0	1 <sup>a</sup>	1	2	2	12.000*
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	3	3	3.75	
Tra 11 e 20 anni	36	0	1 <sup>a</sup>	1	2.50	4	
Più di 20 anni	18	0	3	2	3	3.25	

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

\* <.05

Possiamo affermare dunque che rispetto a questo primo item, i risultati mostrano che il profilo di insegnante maggiormente in disaccordo con una didattica della storia tradizionale centrata sulla "lezione/spiegazione" è il seguente: donna, giovane, ma con adeguata esperienza.

Con il secondo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo alla seguente affermazione: *L'obiettivo dell'insegnamento è insegnare agli studenti a pensare criticamente*. I risultati del test U di Mann Whitney non denotano differenze statisticamente significative ( $p \leq .05$ ) secondo il sesso (Sig.<sup>a</sup>=.430 y Z=-.790).

Anche in relazione all'età, si registrano minime differenze con la moda degli insegnanti più anziani che si colloca nella posizione massima di accordo (Tabella 16).

**Tabella 16***Descrittive Età Item 1.2*

Età	Item 1.2					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
20-30 anni	8	0	4	4	4.50	5
31-40 anni	10	0	4	4	4	5
41-50 anni	41	0	5	4	5	5
51-60 anni	17	0	5	4	4	5

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

La Tabella 17 ci mostra i risultati in relazione all'esperienza di insegnamento. La maggiore esperienza nella mansione docente appare abbastanza evidentemente più orientata ad un accordo massimo con l'affermazione, rispetto soprattutto al secondo gruppo, ossia di insegnanti con esperienza tra i 5-10 anni. Ciò viene confermato dalla prova H di Kruskal Wallis che ha individuato significatività tra il gruppo "Tra 11-20" e il gruppo "5-10 anni".

**Tabella 17***Descrittive Esperienza Item 1.2*

Esperienza	Item 1.2					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	4	4	4.50	5
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	3	3.50	4
Tra 11 e 20 anni	36	0	5	4	5	5
Più di 20 anni	18	0	5	4	5	5

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Con il terzo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti ("1"= Sei in forte disaccordo "3"= Non sei né d'accordo né in disaccordo; "5"= Sei "Fortemente d'accordo") – alla seguente affermazione: *L'insegnamento è fondamentalmente la trasmissione di informazioni*. Come possiamo osservare nella Tabella 18, le differenze di genere rispetto a questa affermazione sono molto importanti. Se le donne, infatti, si collocano in una posizione media, non bocciando *in toto*, dunque, una modalità di *teaching* trasmissivo; gli uomini, invece, sono apertamente schierati a favore di una esclusività sostanziale di questa tradizionale modalità di didattica. La prova inferenziale evidenzia questa importante differenza con l'U di Mann Whitney ( $p = .000$ ) statisticamente significativo ( $p < .05$ )

**Tabella 18***Descrittive Sesso Item 1.3*

Sesso	Item 1.3						U di Mann	
	N		Moda	Percentili				
	Validi	Mancanti		25	50	75	Z	Sig.
Donna	60	0	3	3	3	4	-4.013	.000
Uomo	16	0	5	4	5	5		

Sostanzialmente omogenei sono, invece, i risultati relativi all'età, con una generale posizione di neutralità dei gruppi. Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 962.000). La Tabella 19 ci mostra i risultati relativi all'esperienza nella docenza. Sembrano esserci poche differenze tra i gruppi, sebbene un minor grado di accordo si possa osservare nel gruppo con esperienza tra i 5-10 anni.

**Tabella 19***Descrittive Esperienza Item 1.3*

Esperienza	Item 1.3					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	4	2.75	3.50	4
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	3	3	4
Tra 11 e 20 anni	36	0	3 <sup>a</sup>	3	4	5
Più di 20 anni	18	0	3 <sup>a</sup>	3	4	5

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Con il quarto item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (“1”= “Sei in forte disaccordo” “3”= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; “5”= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in modo significativo.* Nella Tabella 20 osserviamo che una differenza accentuata si registra tra i generi. Le donne sono nettamente spostate verso una posizione di netto disaccordo con l'affermazione, denotando, dunque, una evidente percezione dell'importanza di una didattica non più centrata sul docente. Gli uomini invece esprimono un accordo abbastanza evidente con la modalità didattica tradizionale basata sulla centralità

dell'insegnante. Il test U di Mann Whitney ( $Z=-3.768$ ) conferma questa differenza evidenziando significatività ( $p<.05$ ) statistica.

**Tabella 20**

*Descrittive Sesso Item 1.4*

Sesso	Item 1.4						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	1	1	2	3	-3.768	.000
Uomo	16	0	3 <sup>a</sup>	3	4	4		

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Nella Tabella 21 osserviamo i risultati relativi all'età. Possiamo notare un progressivo spostamento verso una posizione tradizionale con l'aumentare dell'età, anche se il valore delle mode differisce in questo senso soltanto nell'ultimo gruppo. Anche il test per la significatività statistica H di Kruskal Wallis non mostra infatti significatività (Sig.<sup>a</sup>=388.000).

**Tabella 21**

*Descrittive Età Item 1.4*

Età	Item 1.4					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
20-30 anni	8	0	1	1	1	3
31-40 anni	10	0	1	1	2	4
41-50 anni	41	0	1	1	3	4
51-60 anni	17	0	3	1.50	3	4

La situazione per ciò che concerne l'esperienza di insegnamento (Tabella 22) riflette una posizione di netto disaccordo da parte degli insegnanti con meno esperienza, mentre con il crescere degli anni di docenza ci si sposta più verso posizioni neutrali. La prova H di Kruskal Wallis ha rilevato differenze significative tra il gruppo "Meno di 5 anni" e il gruppo "Più di 20 anni", andando a confermare i risultati delle mode.

**Tabella 22***Descrittive Esperienza Item 1.4*

Esperienza	Item 1.4					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	1 <sup>a</sup>	1	1	3
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	1	2.50	3
Tra 11 e 20 anni	36	0	2	1.25	2	4
Più di 20 anni	18	0	3 <sup>a</sup>	2	3	4.25

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Possiamo dire dunque che anche in questo caso è la variabile “sesso” a mostrare differenze apprezzabili.

Con il quinto item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (“1”= “Sei in forte disaccordo” “3”= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; “5”= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *La metodologia di insegnamento deve essere incentrata sul discente, in modo che gli studenti acquisiscano il contenuto in modo significativo.*

Nella Tabella 23 possiamo osservare i risultati relativi alla variabile “sesso”. Quello che ci sembra importante notare nei risultati non è il quasi totale massimo accordo da parte delle donne ad una didattica *student-centered*, ma la posizione degli uomini, se rapportata ai risultati che abbiamo analizzato precedentemente. Infatti, gli uomini si mostrano in sostanziale accordo con una didattica centrata sul discente. Tuttavia, questo andamento delle descrittivo non ha determinato significatività statistica (Sig.<sup>a</sup>= .108; Z= -1.607).

**Tabella 23***Descrittive Sesso Item 1.5*

Sesso	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Donna	60	0	5	4	5	5
Uomo	16	0	4	4	4	4.75

Invece, non esistono differenze tra i diversi gruppi di età. Sia gli insegnanti più giovani che quelli più anziani mostrano un forte accordo con una didattica centrata sul discente. Non si rilevano pertanto significative differenze a seguito del test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>=777.000). Neanche per ciò che riguarda la variabile “esperienza” si registrano differenze sostanziali nei diversi gruppi. Un sostanziale elevato grado di accordo si evince dall’interpretazione delle mode e dei percentili.

**Tabella 24**

*Descrittive Esperienza Item 1.5*

Esperienza	Item 1.5					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	5	3	5	5
Tra 5 e 10 anni	8	0	4 <sup>a</sup>	3.25	4	5
Tra 11 e 20 anni	36	0	5	4	5	5
Più di 20 anni	18	0	4 <sup>a</sup>	4	4	5

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo .

Con il sesto item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *La metodologia di insegnamento deve essere adattata in base al contenuto da insegnare.*

I risultati ci permettono di evidenziare che non si registrano differenze significative (Sig.<sup>a</sup>=.811; Z= -.239) di genere in questo aspetto della didattica, che comunque vede sempre le donne maggiormente in accordo con l’affermazione. Possiamo dire che la flessibilità del metodo in base al contenuto viene riconosciuto come importante da entrambi i sessi. Lo stesso può dirsi se si considerano i risultati relativi all’età dei docenti. Solo si registra un accordo più evidente nei gruppi di età 41-50 anni e 20-30 anni, che non si configura come statisticamente significativo in base ai risultati del test Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 66.000).

La Tabella 31 ci mostra che non ci sono apprezzabili differenze tra i gruppi individuati in base all’esperienza, con un sostanziale accordo nei confronti dell’affermazione. Possiamo quindi dire che questo aspetto della didattica viene considerato molto importante dagli

insegnanti che hanno partecipato al nostro studio, indipendentemente dalle variabili socio-demografiche considerate.

**Tabella 25**

*Descrittive Esperienza Item 1.6*

Esperienza	Item 1.5					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	4	2	4	5
Tra 5 e 10 anni	8	0	5	3.25	5	5
Tra 11 e 20 anni	36	0	5	4	4	5
Più di 20 anni	18	0	4	4	4	5

Nota. <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Con il settimo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare.*

Nella Tabella 26 possiamo osservare le differenze di genere associate a questo item. Esiste una nettissima differenza tra gli uomini che esprimono un valore di moda massimo e le donne che al contrario assegnano un valore minimo. Ciò ha determinato un differenza significativa ( $p < .05$ ) così come rilevato dal test U di Mann Whitney ( $Z = -3.848$ ).

**Tabella 26**

*Descrittive Sesso Item 1.7*

Sesso	Item 1.7						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	1	1	2	3	-3.848	.000
Uomo	16	0	5	3	4	5		

Nella Tabella 27 osserviamo le differenze in base all'età. Pur essendoci un valore di moda più elevato nel gruppo 20-30, non si rilevano differenze statisticamente significative nel test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>= .845.000).

**Tabella 27***Descrittive Età Item 1.7*

Età	Item 1.7					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
20-30 anni	8	0	3	1.50	3	3
31-40 anni	10	0	1 <sup>a</sup>	1	2	3.50
41-50 anni	41	0	1 <sup>a</sup>	1.50	3	4
51-60 anni	17	0	1	1	2	3.50

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Riguardo all'esperienza (Tabella 28), il test di Kruskal Wallis ha evidenziato significatività, con il gruppo "11-20 anni" che esprime un valore significativamente più alto rispetto al gruppo "5-10 anni".

**Tabella 28***Descrittive Esperienza Item 1.7*

Esperienza	Item 1.7					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	1	1	1.50	3
Tra 5 e 10 anni	8	0	1	1	1	2.75
Tra 11 e 20 anni	36	0	2	2	3	4
Più di 20 anni	18	0	1 <sup>a</sup>	1	3	4.25

*Nota.* <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Con l'ottavo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= "Sei in forte disaccordo"; (3)= "Non sei né d'accordo né in disaccordo"; (5)= "Sei Fortemente d'accordo") – alla seguente affermazione: *Gli insegnanti dovrebbero sfidare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li provocano a pensare e riflettere.*

In base al sesso non sono state riscontrate differenze statisticamente significative con il test U di Mann ( $Z = -.130$ ; Sig.<sup>a</sup> = .896). Anche nei risultati relativi alle differenze di età non si riscontrano differenze significative, così come evidenziato dal test Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 651.000). Infine, nella Tabella 37 osserviamo i risultati relativi all'esperienza. Sono state riscontrate differenze significative a seguito della prova H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 5.000).

Il gruppo “Tra 5 e 10 anni” esprime un valore significativamente inferiore rispetto ai gruppi “Meno di 5 anni” e “Tra 11 e 20 anni”.

### Tabella 29

#### Descrittive Esperienza Item 1.8

Esperienza	Item 1.8						Kruskal Wallis
	N		Moda	Percentili			
	Validi	Mancanti		25	50	75	
Meno di 5 anni	14	0	5	5	5	5	5.000
Tra 5 e 10 anni	8	0	5	3.25	4.50	5	
Tra 11 e 20 anni	36	0	5	5	5	5	
Più di 20 anni	18	0	5	5	5	5	

Con il nono item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento.*

Non si rilevano differenze nelle mode e nei percentili, per il genere, né tantomeno sono state rilevate differenze statisticamente significative nel test U di Mann Whitney ( $Z = -.460$ ; Sig.<sup>a</sup> = .646). Lo stesso vale per l'età, il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup> = 860.000) e per i risultati relativi all'esperienza. Il test di Kruskal Wallis non ha evidenziato significatività (Sig.<sup>a</sup> = 716.000).

Con il decimo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *Gli insegnanti dovrebbero fornire ai loro studenti buoni appunti sulle materie che insegnano.*

Nei risultati relativi al sesso non sono state riscontrate differenze significative ( $Z = -.100$ ; Sig.<sup>a</sup> = .920)

La tabella 42 mostra invece i risultati relativi all'età. Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup> = 415.000) tra i gruppi di età. Lo stesso vale per

l'esperienza. Il test di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup> = 953.000).

Con l'undicesimo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente.*

Il test U di Mann Whitney non ha riscontrato differenze statisticamente significative per il genere (Z=-.070; Sig.<sup>a</sup> = .944). La Tabella 30 mostra invece i risultati relativi all'età. Il test di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze statisticamente significative (Sig.<sup>a</sup>= 242.000) tra i gruppi di età.

### Tabella 30

#### Descrittive Età Item 1.11

Età	Item 1.11					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
20-30 anni	8	0	4	4	4	5
31-40 anni	10	0	5	3	4	5
41-50 anni	41	0	5	4	5	5
51-60 anni	17	0	4	4	4	5

Nota. <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Lo stesso vale per l'esperienza. Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 734.000) tra i gruppi.

Con il dodicesimo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *La valutazione finale è la parte più importante del processo di insegnamento apprendimento perché ci permette di sapere se gli studenti hanno imparato i contenuti.*

Il test U di Mann Whitney non ha riscontrato differenze statisticamente significative per il genere (Z=-1.591; Sig.<sup>a</sup> = .112). Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze statisticamente significative (Sig.<sup>a</sup>= 102.000) tra i gruppi di età. Lo stesso vale per

l'esperienza. Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 734.000) tra i gruppi.

Con il tredicesimo item è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *La valutazione deve essere basata sulla riproduzione delle conoscenze insegnate.*

La Tabella 31 ci propone i risultati del test U di Mann Whitney (Z= -3.529) che ha evidenziato significatività ( $p < .05$ ). Le mode ci indicano che gli uomini sono maggiormente spostati rispetto alle donne verso un accordo con la dichiarazione.

### Tabella 31

#### Descrittive Sesso Item 1.13

Sesso	Item 1.13						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	3	1	2	3	-3.529	.000
Uomo	16	0	5	2.25	4	5		

Invece i risultati relativi all'età, il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze statisticamente significative (Sig.<sup>a</sup>= 938.000) tra i gruppi di età. Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 734.000) tra i gruppi.

Con l' item 3 è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *Quanto pensa che sia importante insegnare la storia ai suoi studenti?*

Per quanto riguarda la prima opzione (3.1 = *Per rafforzare l'identità territoriale e culturale*) il test U di Mann Whitney (Z=-2.618) ha mostrato significatività ( $p < .05$ ) nelle differenze di genere. Come si può osservare nella Tabella 32, sono le donne che evidenziano un maggiore accordo con la dichiarazione.

**Tabella 32***Descrittive Sesso Item 3.1*

Sesso	Item 3.1						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	4 <sup>a</sup>	4	4	5	-2.618	.000
Uomo	16	0	3	3	3	4.75		

Nota. <sup>a</sup> Ci sono mode multiple. Viene mostrato il valore più piccolo.

Al contrario, il test H di Kruskal Wallis non ha evidenziato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 940.000) per i gruppi di età ne riguardo all'esperienza (Sig.<sup>a</sup>= 317.000).

Per quanto concerne la seconda opzione (3.2= *Per preservare l'eredità del passato*) il test U di Mann Whitney (Z= -2.855) ha rilevato significatività ( $p < .05$ ) nelle differenze di genere. La Tabella 33 mostra che sono ancora le donne ha mostrare un accordo maggiore con la dichiarazione.

**Tabella 33***Descrittive Sesso Item 3.2*

Sesso	Item 3.2						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	5	3.25	5	5	-2.855	.004
Uomo	16	0	3	3	3	4		

Il test di Kruskal Wallis non ha rilevato significatività per l'età (Sig.<sup>a</sup> = 241.000). Nella Tabella 34 possiamo osservare i risultati relativi all'esperienza. Il test H di Kruskal Wallis ha rilevato significatività. E' il gruppo "Tra 11 e 20 anni" che ha espresso un valore significativamente più alto rispetto al gruppo "Tra 5 e 10 anni".

**Tabella 34***Descrittive Esperienza Item 3.1*

Esperienza	Item 3.1						Krusk al Wallis	
	N		Moda	Percentili			Sig.	
	Validi	Mancanti		25	50	75		

Meno di 5 anni	14	0	4	3.75	4	5	
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	3	3	4.75	7.000
Tra 11 e 20 anni	36	0	5	3	4	5	
Più di 20 anni	18	0	4	3	4	4.25	

Per quanto riguarda la terza opzione (3.3= *Per avere abilità e competenze con cui comprendere la società*) il test U di Mann Whitney ( $Z = -3.361$ ) ha rilevato significatività ( $p < .05$ ) nelle differenze di genere. La tabella 35 mostra che sono le donne ad avere un livello di accordo più elevato con la dichiarazione.

**Tabella 35**

*Descrittive Sesso Item 3.3*

Sesso	Item 3.3						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	5	3.25	5	5	-3.361	.001
Uomo	16	0	3	3	3	4		

Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup> = 294.000) tra i gruppi d'età. Per quanto concerne, infine, l'esperienza (Tabella 36) il test H di Kruskal Wallis ha evidenziato significatività. Il gruppo "tra 11-20 anni" ha evidenziato un grado di accordo significativamente più alto rispetto al gruppo "tra 5-10 anni".

**Tabella 36**

*Descrittive Esperienza Item 3.3*

Esperienza	Item 3.3						Kruskal Wallis
	N		Moda	Percentili			
	Validi	Mancanti		25	50	75	
Meno di 5 anni	14	0	5	3	5	5	
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	3	3	4.50	10.000
Tra 11 e 20 anni	36	0	5	4	5	5	
Più di 20 anni	18	0	3	3	4	5	

Con l'item 12 è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= "Sei in forte disaccordo"; (3)= "Non sei né d'accordo né in

disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *In quale profilo di insegnante di Storia si identifica più?*

Riguardo alla prima opzione (*Un insegnante che usa sempre lezioni, appunti e il libro di testo*) i risultati relativi al sesso, il test U di Mann Whitney ( $Z=-0.868$ ) non ha evidenziato differenze di genere statisticamente significative ( $p<.05$ ). Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 790.000) relativi all'età. Lo stesso vale per l'esperienza, con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato differenze statisticamente significative (Sig.<sup>a</sup> = 927.000).

Per quanto riguarda la seconda opzione (*Un insegnante che usa frequentemente lezioni e appunti, ma occasionalmente dà agli studenti il ruolo principale attraverso dibattiti e attività che richiedono interazione con gli studenti*), i risultati relativi al sesso nel test U di Mann Whitney ( $Z= -.750$ ) non ha evidenziato significatività (Sig.<sup>a</sup> = .453). Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 400.000) tra i gruppi relativi all'età. Lo stesso vale per l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 663.000).

Per la terza opzione (*Insegnante che usa frequentemente metodi di insegnamento attivi (project-based learning, flipped classroom, gamification, problem-based learning, ecc.)*) possiamo osservare i risultati relativi al genere con il test U di Mann Whitney ( $Z= -1.342$ ), che non ha denotato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= .180). Neanche i risultati relativi all'età ha evidenziato differenze significative tra i gruppi ( Sig.<sup>a</sup>= .137.000). Lo stesso vale per l'esperienza. Il test H di Kruskal Wallis non ha evidenziato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= .589.000).

Infine, per la quarta opzione (*Insegnante che dà sempre agli studenti il ruolo principale nel processo di insegnamento e apprendimento, attraverso metodi di insegnamento attivo, con gli studenti che elaborano le conoscenze con il supporto dell'insegnante*) la tabella 66 ci mostra i risultati relativi al sesso. Il test U di Mann Whitney ( $Z=-2.354$ ) ha evidenziato differenze significative ( $p<.05$ ), con le donne che mostra un maggiore grado di accordo con la dichiarazione.

**Tabella 37***Descrittive Sesso Item 12.4*

Sesso	Item 12.4						U di Mann	
	N		Moda	Percentili			Z	Sig.
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	3	3	3	4	-2.354	.019
Uomo	16	0	3	2	3	3		

Il test H di Kruskal Wallis non ha rilevato differenze significative relativi all'età (Sig.<sup>a</sup>= 284.000). Lo stesso vale, infine, per l'esperienza. Il test H di Kruskal Wallis non ha evidenziato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 546.000).

D'altra parte, nelle interviste scritte condotte con gli insegnanti, le domande 1 e 3.1. si riferivano a questo obiettivo specifico 2.1:

*Domanda 1. Quale pensa sia la finalità dell'insegnamento della storia?*

*Domanda 3.1. Crede che il suo metodo di insegnamento sia maggiormente centrato sul discente o sul docente? Giustificate la vostra risposta.*

Le domande delle interviste sono state codificate nel programma Atlas.ti ed è stata effettuata l'analisi dei contenuti per identificare categorie significative. Successivamente, è stata condotta un'analisi statistica per misurare la frequenza di queste categorie nelle risposte fornite dagli intervistati. I risultati di questa analisi sono offerti dal programma Atlas.ti sotto forma di nuvole di parole, in cui i concetti più strettamente correlati alla categoria sono collocati al centro della nuvola, mentre le parole che non sono menzionate molto in relazione alla categoria selezionata sono collocate più lontano dal centro e in una dimensione più piccola a causa della loro minore frequenza. La prima categoria individuata, che riunisce le domande 1 e 3.1., è "approccio didattico". La Figura 5 mostra la nuvola di parole relative a questa categoria.

## Figura 5

Risultati per la categoria “Approcci didattici”



In questa nuvola di parole si può notare che i tre concetti più frequentemente ripetuti dagli intervistati e che quindi compaiono al centro della nuvola sono: storia, contenuti e formazione. Questo può essere una prova della persistente importanza di un approccio didattico tradizionale basato sulla formazione degli studenti sui contenuti o sulle conoscenze teoriche delle discipline. Più lontano dal centro della nuvola appaiono concetti più legati a un approccio didattico più incentrato sullo studente, in cui, oltre ai contenuti, si insegnano le capacità di riflessione storica e il lavoro dello storico attraverso l'analisi delle fonti. Infatti, possiamo vedere le parole competenze, fonti, pensiero e storico situate alla stessa distanza dal centro e della stessa dimensione. In relazione a questi due approcci

didattici (centrato sull'insegnante e centrato sullo studente), l'opinione dell'intervistato 2 è molto interessante:

*So benissimo che le nuove teorie pedagogiche e gli indirizzi anglossasoni della storiografia e della didattica della storia, spingono verso una direzione opposta a quella della didattica della storia in senso tradizionale. La mia è una posizione non polemica, ma una sorta di resistenza. Cercare di far riscoprire, la propria identità a studenti che vivono a “mezzo cielo”, in un’area grigia in cui non sono né figli né cittadini, ma solo consumatori, non significa essere nazionalista, oscurantista o xenofobo, ma semplicemente ha l’obiettivo di rimarcare la forza della Tradizione, intesa come faro di saggezza in un mondo scellerato, in cui tutti i valori non sono stati abbandonati, ma rovesciati e confusi. L’armonia, la saggezza della filosofia antica con i suoi alti e nobili propositi di conoscenza è stata sostituita da un relativismo insopportabile per la sua stupidità (intervistato 2).*

Il docente 2 fa una dichiarazione d’intenti. Nella sua difesa della tradizione, smonta un luogo comune spesso abusato, anche se indirettamente non del tutto errato, ovvero che la difesa dell’identità nazionale o europea attraverso l’insegnamento tradizionale, non vuol dire affatto essere politicamente scorretto, o addirittura xenofobo, ma ha l’intenzione nobile di difendere un patrimonio di cultura e valori unici, come quelli italiani. Il problema però risiede nell’efficacia dei risultati. Il docente 2, che lavora in un liceo classico, parla di risultati ottimi dei suoi studenti in un’altra parte dell’intervista:

*Sono i risultati che determinano il successo di una pedagogia e di un professionista dell’educazione. I risultati dei miei studenti sono ottimi. Squadra che vince non si cambia (intervistato 2).*

Il docente 2 fa queste affermazioni dopo aver criticato la debolezza, a suo dire, delle teorie pedagogiche e psicologiche che guidano il nuovo corso del fare scuola e che sarebbero responsabili di un impoverimento delle competenze degli studenti e delle studentesse. Se i risultati sono ottimi, a cosa, però, vanno imputati questi risultati e qual è la loro natura? A suo dire alla forza della sua capacità, espressa nello stralcio, di farsi difensore della tradizione e della didattica centrata sul docente.

Tuttavia alla fine della sua intervista ammette:

*la storia li annoia, li rende insofferenti, nonostante l'attenzione nei confronti della lezione sia sempre alta. Io cerco di scegliere materiali – quando possibile – il più delle volte stimolanti, ma nulla da fare (intervistato 2).*

## **2.2. Obiettivo specifico. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sull'insegnamento dei contenuti e delle competenze di Historical Thinking nella loro pratica di insegnamento.**

Le variabili indipendenti relazionate con questo obiettivo sono gli items 4.1-4.4 e item 5.1-5.10. L'insegnamento delle conoscenze (i contenuti teorici) incontrano la preferenza della maggior parte dei docenti, con il 18.4% che dichiara di insegnarli sempre, il 31.6% molto spesso e il 43.4% regolarmente (item 5.1). L'analisi delle fonti primarie viene effettuata regolarmente dal 48.7% dei docenti (item 5.2), mentre il 17.1% dichiara di svolgerla sempre e il 21.1% molto spesso. Il 26.3% dei docenti dichiara di insegnare sempre la multicausalità e le conseguenze degli eventi (item 5.3), il 28.9% molto spesso e il 36.8% regolarmente. Riguardo all'insegnamento del cambiamento e la continuità dei processi storici (item 5.4), il 27.6% afferma di praticarlo sempre, il 32.9% molto spesso, il 35.5% regolarmente. La rilevanza storica di personaggi ed eventi (item 5.5) viene insegnata sempre dal 22.4% dei docenti, mentre 35.5% e il 30.3% dichiarano rispettivamente di insegnarla molto spesso e regolarmente. Il 23.7% degli insegnanti spiega sempre agli studenti la rilevanza etica dei fatti storici (item 5.6), mentre il 31.6% lo fa molto spesso e il 36.8% regolarmente. Simili percentuali per ciò che concerne l'insegnamento mirato alla comprensione del passato attraverso una prospettiva storica (item 5.7). Il 23.7% dice di farlo sempre, il 35.5% molto spesso e il 31.6% regolarmente. Gli insegnanti si trovano d'accordo nella necessità di insegnare agli studenti ad elaborare un discorso storico (item 5.8). Il 23.7% insegna questa competenza sempre, il 38.2% molto spesso e il 30.3% regolarmente. Tuttavia, ciò che sembra essere fondamentale per i docenti è il collegamento tra passato e presente, quando si insegna la storia (item 5.9). Il 50% netto dichiara di farlo sempre, il 18.4% molto spesso e il 30.3% regolarmente. Infine, il 28.9% degli insegnanti dichiara di insegnare sempre la consapevolezza storica ai propri studenti attraverso la spiegazione

delle questioni che sono in conflitto (item 5.10); il 35.5% molto spesso e il 28.9% regolarmente.

Per quanto riguarda gli item da 4.1 a 4.4, che chiedono la presenza di contenuti relativi alla storia regionale a diversi livelli di concretezza curricolare, i risultati indicano. In primo luogo, il 64.5% dichiara di non essere molto presente nel programma di studio statale. In secondo luogo, con il 52.3%, indicano che non sono né molto né poco presenti nei programmi annuali. In terzo luogo, il 73.1% ha dichiarato che non sono molto presenti nei libri di testo. Infine, il 41.8% ha risposto che sono molto presenti nelle lezioni di storia in classe. Pertanto, possiamo osservare una progressione in termini di presenza della storia regionale da un livello curricolare più distante dalla classe (curriculum) a un livello curricolare più concreto, nella pratica quotidiana con gli alunni. Tuttavia, la percentuale di intervistati che sceglie questa opzione è inferiore al 50%. In questo particolare item 4 (4.1-4.4), il test U di Mann Whitney e il test H di Kruskal Wallis non hanno mostrato alcuna evidenza significativa né tra i sessi né in base all'età e dell'esperienza.

Per quanto riguarda eventuali differenze legate al sesso, i risultati sono riportati nella Tabella 38. Il test U di Mann Whitney non rivela differenze significative ( $p \leq 0.05$ ).

**Tabella 38**

*Differenze di genere dell'Item 5*

	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10
U de Mann-Whitney	430.500	466.500	388.000	349.000	403.000	352.000	384.000	392.500	427.000	457.500
W de Wilcoxon	2260.500	2296.500	524.000	485.000	539.000	488.000	520.000	528.500	563.000	593.500
Z	-.672	-.184	-1.231	-1.761	-1.026	-1.714	-1.282	-1.173	-.736	-.301
Sig. asintótica (bilateral)	.501	.854	.218	.078	.305	.086	.200	.241	.462	.763

Il test H di Kruskal Wallis rivela che non ci sono differenze significative in base ai gruppi d'età (Tabella 39). Per quanto riguarda gli anni di esperienza, ci sono differenze significative nell'item 5.1 (contenuti teorici), item 5.3 (insegnamento delle multicasualità e conseguenze degli eventi), item 5.4 (Insegnamento del cambiamento e la continuità dei

processi storici), item 5.5 (Insegnare la rilevanza storica di protagonisti ed eventi) e item 5.6 (Spiegare la dimensione etica dei fatti storici) (Tabella 40).

**Tabella 39**

*Differenze tra gruppi d'età dell'Item 5*

Item	Sig.	Decisione
5.1	.479	Mantenere l'ipotesi nulla
5.2	.515	Mantenere l'ipotesi nulla
5.3	.247	Mantenere l'ipotesi nulla
5.4	.242	Mantenere l'ipotesi nulla
5.5	.152	Mantenere l'ipotesi nulla
5.6	.402	Mantenere l'ipotesi nulla
5.7	.340	Mantenere l'ipotesi nulla
5.8	.053	Mantenere l'ipotesi nulla
5.9	.952	Mantenere l'ipotesi nulla
5.10	.066	Mantenere l'ipotesi nulla

**Tabella 40**

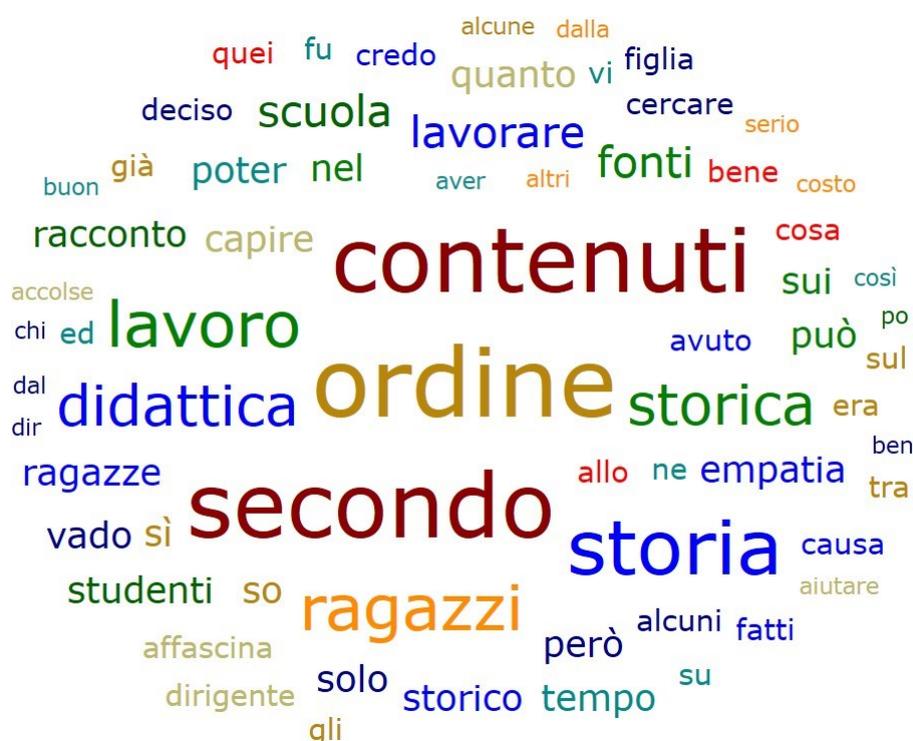
*Differenze rispetto agli anni di esperienza dell'item 5*

Item	Sig.	Decisione
5.1	.015	Rifiutare l'ipotesi nulla.
5.2	.073	Mantenere l'ipotesi nulla,
5.3	.021	Rifiutare l'ipotesi nulla.
5.4	.004	Rifiutare l'ipotesi nulla.
5.5	.002	Rifiutare l'ipotesi nulla.
5.6	.023	Rifiutare l'ipotesi nulla.
5.7	.061	Mantenere l'ipotesi nulla.
5.8	.306	Mantenere l'ipotesi nulla.
5.9	.232	Mantenere l'ipotesi nulla.
5.10	.132	Mantenere l'ipotesi nulla.

Nell'intervista scritta condotta con gli insegnanti, la domanda numero 2 è legata a questo obiettivo specifico 2.2. In particolare viene detto: *Nella materia “Storia” ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di Historical Thinking) che hanno a che vedere con abilità quali l’analisi delle fonti, l’identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenza nel tempo, empatia storica, applicazione della rilevanza storica e la dimensione etica. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nella sua classe di storia?* La Figura 6 mostra i risultati ottenuti in relazione alla categoria individuata per questo obiettivo, ovvero “competenze”.

### Figura 6

*Risultati per la categoria “Competenze”*



La Figura 6 mostra come, le parole legate alla categoria “competenze”, come “contenuto”, “secondo”, “ordine”, siano le più utilizzate dagli intervistati e, quindi, appaiano al centro e con una dimensione maggiore. Più avanti si trovano alcune parole che si riferiscono a due specifiche competenze di pensiero storico e che sono considerate più rilevanti dagli insegnanti intervistati. In particolare, si tratta di: lavorare con le fonti e l'empatia storica.

Nel caso della persona intervistata 3 la rilevanza dei contenuti di secondo ordine nell'insegnamento della storia viene dichiarata esplicitamente e costituisce anche un fatto essenziale per la soddisfazione lavorativa dell'insegnante stessa:

*Riesco ad essere soddisfatta del mio lavoro, al termine della scuola, solo se mi rendo conto che i miei alunni sono in grado di padroneggiare sufficientemente i contenuti di secondo ordine (intervistato 3).*

La persona docente intervistata 4, in maniera molto interessante, ci mostra come il potere educativo della Storia sia intrinseco al fare stesso dello storico identificato, come un ricercatore in prima istanza e poi come un maestro, e quindi un insegnante:

*Quindi lo storico per fare il suo mestiere bene è prima di tutto un ricercatore, un viaggiatore, ma venendo al punto, l'atto finale del suo lavoro è insegnare. E' un maestro, deve costruire un racconto che non è soltanto un resoconto degli indizi e delle testimonianze che lo hanno portato a scoprire nel profondo un fatto, ma il suo raccontare contiene la sua personale interpretazione di quel fatto e di conseguenza l'insegnamento, che quel fatto dà a chi lo scopre leggendo il suo racconto. (intervistato 4)*

Il docente intervistato 5 mette in evidenza un aspetto fondamentale, quello del relativismo e ci spiega come superare le insidie che porta con sé, senza ricorrere al ritorno ad una storia che pensa di avere la verità di un fatto senza nessuna possibile messa in discussione della stessa:

*...il problema del meridionalismo veniva semplicemente ignorato anche nelle classi terminali del liceo classico, poiché poteva minare il rafforzamento identitario italiano. Di fatto, il Risorgimento non poteva essere in discussione. Oggi assistiamo ad un problema rovesciato, la relativizzazione di qualsiasi fatto storico e della validità della ricerca storica è prevalente tra i nostri studenti e secondo me ciò è dovuto a due ordini di fattori. Il primo è sicuramente l'avvento di internet che ha generato un mutamento antropologico in cui tutto può essere cercato, navigando.*

*Ciò significa che uno studente o una studentessa fanno presto a mettere in dubbio ciò che il docente, in questo caso di storia, dice. Il problema è che questo processo non viene guidato dalla mano esperta del docente stesso, ma rimane nell'improvvisazione fanciullesca e adolescenziale. La storia quindi viene relativizzata non attraverso un miglioramento delle competenze storiografiche apportate dalle nuove prospettive di ricerca, ma è lasciata alla libera e incosciente mano dei ragazzi. Quindi, per concludere, se per esempio sto spiegando il Fascismo devo stare attento poiché un ragazzino andando su internet e visitando, che so, il sito di Forza Nuova e magari legge qualche documento, può mettere facilmente in discussione ciò che io ho detto. Questo processo quindi è pericoloso. (intervistato 5)*

Il quinto intervistato fornisce un'altra interessante argomentazione per lavorare con contenuti di secondo ordine:

*Se i ragazzi e le ragazze ad esempio possono essere influenzati da personaggi senza scrupoli che, tra le altre cose, possono sminuire il dramma delle Fosse Ardeatine, affrontare questo come altri argomenti in maniera relativizzante attraverso la presa di prospettiva può essere un rinforzo inconsapevole a quella relativizzazione che già loro vivono in maniera distorta. Per cui io lavoro sui contenuti di secondo ordine, soltanto dopo aver fatto "ordine", scusami il gioco di parole, su alcuni punti essenziali di dimensione etica della storia. (intervistato 5)*

Infine, colpisce lo scopo del lavoro con le fonti spiegato dall'insegnante intervistato 1, pur ritenendo le fonti importanti e lavorando abitualmente con esse in classe, non riesce ad applicarle nell'ambito di una metodologia attiva, in cui gli studenti possano apprendere come si costruisce la storia attraverso di esse:

*Tutto nelle mie lezioni si fonde insieme. Ripeto: il racconto per me è importante. La Storia come racconto che affascina e che guida verso conoscenza e saggezza. L'analisi delle fonti è una pratica quotidiana, i miei ragazzi studiano sul manuale a casa, in classe andiamo a lavorare sulle fonti, in greco e in latino, per la storia antica, in italiano per quella medievale e moderna. Moltissimi documenti visivi utilizzo per la storia contemporanea. Ma sempre di un racconto si tratta, non vado a far loro scrivere o costruire nulla. E' una scelta che discende dalla mia personale*

*convincione che un ritorno al passato è necessario. Alla lettura della fonte segue il mio dire e il loro interagire con me e tra loro, per far uscire dall'interazione di gruppo quei significati, quei contenuti di secondo ordine, come oggi vengono chiamati, che sono la finalità ultima della didattica della Storia. (intervistato 1)*

### **2.3. Obiettivo specifico. Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo alla metodologia didattica della storia (strategie, risorse, tipologie di attività).**

Le variabili indipendenti relazionate con questo obiettivo sono gli items, 6.1 a 6.10, 7.1-7.14 e 8.1-8.3. Il primo gruppo di items relazionati all'obiettivo si riferisce alla tipologia di strategie didattiche che vengono utilizzate dagli insegnanti di storia durante la loro pratica quotidiana. L'analisi delle frequenze e delle percentuali rivelano che la strategia preferita dai docenti è il discorso frontale che il 73.3% risponde utilizzare molto spesso. Poi, la seconda più usata è il dibattito che il 47.4% dichiara di utilizzarlo sempre e il 22.4% molto spesso. Un dato interessante riguarda la strategia didattica della *Flipped Classroom*; infatti, ben 43.4% degli insegnanti dichiara di utilizzarla regolarmente e il 27.6% molto spesso. Tra le strategie che incontrano poco le preferenze dei docenti vi sono il *Role Playing* (28.9% risponde che l'usa poco), l'apprendimento basato sui progetti (poco il 50%) e l'apprendimento basato sui problemi (poco il 63.2%). D'altra parte, tra l'apprendimento individuale e quello collaborativo, il primo è usato molto spesso dal 73.6%, mentre il secondo è usato molto spesso dal 36.8% degli insegnanti.

Il secondo gruppo di items si riferisce invece alle risorse didattiche utilizzate. Vediamo che la risorsa che i docenti indicano come la più frequente è il libro di testo: il 38.2% dichiara di utilizzarlo sempre e 21.1% molto spesso. La seconda risorsa più utilizzata è il documentario, al quale il 19.7% assegna il valore massimo (5=sempre) e il 28.9% afferma di utilizzarlo molto spesso. Le risorse che sono, al contrario, indicate come le meno utilizzate sono i videogiochi, con il 50% dei docenti che dichiara di non utilizzarli mai, anche i giochi e le app didattiche sul cellulare il 35.5% e il 18.4% dei docenti non le utilizza mai. Interessanti sono le percentuali risultate per le fotografie (27.6% sempre) e la cartografia (30.3% molto spesso), denotando l'attenzione che i docenti assegnano all'associazione con la geografia della disciplina storica.

L'ultimo gruppo di items relazionati all'obiettivo si riferisce alle attività che gli studenti svolgono in classe durante le ore di storia. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare la frequenza dello svolgimento di tre livelli cognitivi di attività (livello inferiore; livello intermedio; livello alto). Al primo livello corrispondono attività realizzate per descrivere gli eventi e i protagonisti della Storia che si sotanziano nella riproduzione di informazioni. Il 53.9% dichiara di utilizzarle regolarmente, il 18.4% molto spesso e l'11.8% sempre. Al secondo livello corrispondono attività svolte per comprendere gli eventi e i protagonisti della Storia contestualizzandoli nello spazio e nel tempo. Il 40.8% dichiara di utilizzarle regolarmente, il 25% molto spesso e il 22.4% sempre. Infine, al terzo livello appartengono attività finalizzate all'analisi al contrasto e alla messa in discussione dell'affidabilità di fonti storiche di vario tipo; tutto ciò con l'obiettivo di creare contenuti. Soltanto il 15.8% dichiara di utilizzarle regolarmente e il 14.5% molto spesso.

Per quanto riguarda eventuali differenze legate al sesso, all'età e all'esperienza, proseguiamo come per gli obiettivi precedenti. Con l'item 6 è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare la Storia.*

Per la prima opzione (6.1= Discorso Frontale), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.822$ ; Sig.<sup>a</sup> = .411). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>= 193.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test Kruskal Wallis non mostra differenze significative (Sig.<sup>a</sup>=570.000).

Per la seconda opzione (6.2= Flipped Classroom). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = - 1.689$ ; Sig.<sup>a</sup>= .091). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.= 86.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Riguardo all'esperienza, il test H di Kruskal Wallis mostra differenze significative, con il gruppo “Tra 5 e 10 anni” che indica un grado di accordo maggiore rispetto al gruppo “Meno di 5 anni” (Tabella 41).

**Tabella 41***Descrittive Esperienza Item 6.2*

Esperienza	Item 6.2						Kruskal Wallis Sig.
	N		Moda	Percentili			
	Validi	Mancanti		25	50	75	
Meno di 5 anni	14	0	2	2	2.50	3.25	13.000
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	3	3.50	4	
Tra 11 e 20 anni	36	0	3	2	3	3	
Più di 20 anni	18	0	4	3	3.50	4	

Per la terza opzione (6.3= Role Playing), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -1.268$ ; Sig.<sup>a</sup> = .205). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 142.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 252.000) non ha mostrato differenze significative tra i gruppi.

I risultati per la quarta opzione (6.4= Dibattito). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -0.116$ ; Sig.<sup>a</sup> = .908). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 57.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 363.000) non ha mostrato differenze significative tra i gruppi.

Per la quinta opzione (6.5= Apprendimento basato sui problemi). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.947$ ; Sig.<sup>a</sup> = .344). Lo stesso vale per le differenze di età, il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 220.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 670.000) non ha mostrato differenze significative tra i gruppi.

I risultati per la sesta opzione (6.6= Apprendimento basato sui progetti). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.161$ ; Sig.<sup>a</sup> = .872). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 220.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 763.000) non ha mostrato differenze significative tra i gruppi.

I risultati per la settima opzione (6.7= Ricerca) non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.767$ ; Sig.<sup>a</sup> = .443). Lo stesso vale per le differenze di età, il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 110.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 94.000) non ha mostrato differenze significative tra i gruppi.

Per l'ottava opzione (6.8= Insegnare ad analizzare le fonti), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.360$ ; Sig.<sup>a</sup> = .718). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 110.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Anche per l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 352.000) non ha mostrato differenze significative tra i gruppi.

Per la nona opzione (6.9= Apprendimento autonomo ed individuale), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -1.030$ ; Sig.<sup>a</sup> = .303). Riguardo alle differenze di età, il test H di Kruskal Wallis ha evidenziato differenze significative, con il gruppo "51-60 anni" che esprime un grado di accordo con la dichiarazione significativamente maggiore rispetto al gruppo "51-60 anni" (Tabella 42).

## Tabella 42

### Descrittive Età Item 6.9

Età	Item 6.9						Kruskal Wallis Sig.
	N		Moda	Percentili			
	Validi	Mancanti		25	50	75	
20-30 anni	8	0	3	2	3	3	23.000
31-40 anni	10	0	4	2.75	4	4.25	
41-50 anni	41	0	3	3	3	4	
51-60 anni	17	0	4	3	4	4	

Per quanto riguarda l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis non ha mostrato differenze significative (Sig.<sup>a</sup> = 437.000).

Per la decima opzione (6.10= Apprendimento collaborativo). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -1.113$ ; Sig.<sup>a</sup> = .266). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup> = 569.000) non ha rilevato

differenze significative nei gruppi di età. Per quanto riguarda l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis non ha mostrato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 203.000).

Con l' item 7 è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo – con un tipo Likert a 5 punti (1)= “Sei in forte disaccordo”; (3)= “Non sei né d'accordo né in disaccordo”; (5)= “Sei Fortemente d'accordo”) – alla seguente affermazione: *Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare la Storia?*

Per la prima opzione (7.1= Libro scolastico di Storia). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.261$ ; Sig.<sup>a</sup>= .794). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>= 910.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Per quanto riguarda l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis non ha mostrato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 687.000).

Per la seconda opzione (7.2= Libri specifici su argomenti storici di storici). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.204$ ; Sig.<sup>a</sup>= .839). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>= 928.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Per quanto riguarda l'esperienza, il test di Kruskal Wallis non ha mostrato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 637.000).

Per la terza opzione (7.3= Film), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.0876$ ; Sig.<sup>a</sup>= .381). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>= 274.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Per quanto riguarda l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis non ha mostrato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 210.000).

Per la quarta opzione (7.4= Documentario), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.0166$ ; Sig.<sup>a</sup>= .868). Lo stesso vale per le differenze di età. Il test H di Kruskal Wallis (Sig.<sup>a</sup>= 204.000) non ha rilevato differenze significative nei gruppi di età. Per quanto riguarda l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis non ha mostrato differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 130.000). Per la quinta opzione (7.5=

Videogiochi). Il test U di Mann Whitney ( $Z = -2.200$ ) ha rilevato differenze significative ( $p < .05$ ) in funzione del sesso (Tabella 43).

**Tabella 43**

*Descrittive Sesso Item 7.5*

La tabella x Sesso	Item 7.5						Z	Sig.
	N		Moda	Percentili				
	Validi	Mancanti		25	50	75		
Donna	60	0	1	1	1	2	-2.200	.028
Uomo	16	0	3	1	2.50	3		

Dall'analisi delle mode e dei percentili si evince che gli uomini sono maggiormente in accordo con la dichiarazione rispetto alle donne per ciò che concerne l'uso dei videogiochi nella didattica della Storia. Nessuna differenza significativa (Sig.<sup>a</sup> = 474.000) è stata rilevata per i gruppi di età. Lo stesso vale per l'esperienza, con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività (Sig.<sup>a</sup> = 571.000).

Per la sesta opzione (7.6 = Visite guidate (musei, sito archeologico)). Il test U di Mann non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.648$ ; Sig.<sup>a</sup> = 517). Lo stesso vale per l'età, con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività (Sig.<sup>a</sup> = 474.000) nei gruppi. Per quanto riguarda l'esperienza il test H di Kruskal Wallis ha rilevato significatività (Sig.<sup>a</sup> = 11.000). Il gruppo "Tra 5-10 anni" ha espresso un valore significativamente più alto rispetto al gruppo "Meno di 5 anni" e più basso rispetto al gruppo "Più di 60 anni" (Tabella 44).

**Tabella 44**

*Descrittive Esperienza Item 7.6*

Esperienza	Item 7.6					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	2	1.75	2	3
Tra 5 e 10 anni	8	0	2	2	2	3
Tra 11 e 20 anni	36	0	3	3	3.50	4
Più di 20 anni	18	0	4	3	4	4

Per la settima opzione (7.7= Visite virtuali o risorse multimediali). Il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.774$ ; Sig.<sup>a</sup>= 439). Lo stesso vale per l'età, con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività (Sig.<sup>a</sup>= 143.000) nei gruppi. Per quanto riguarda l'esperienza, il test H di Kruskal Wallis ha rilevato significatività (Sig.<sup>a</sup>= 49.000), con il gruppo "Meno di 5 anni" che esprime un valore significativamente più basso rispetto al gruppo "Tra 11 e 20 anni" (Tabella 45).

### Tabella 45

*Descrittive Esperienza Item 7.7*

Esperienza	Item 7.7					
	N		Moda	Percentili		
	Validi	Mancanti		25	50	75
Meno di 5 anni	14	0	3	2	3	3
Tra 5 e 10 anni	8	0	3	2	3	3
Tra 11 e 20 anni	36	0	3	3	3.50	4
Più di 20 anni	18	0	4	1.75	3	4

Per l'ottava opzione (7.8), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.774$ ; Sig.<sup>a</sup>= 439). Lo stesso vale per l'età, con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività (Sig.= 143.000) nei gruppi.

Per la nona opzione (7.9), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = - 1.333$ ; Sig.<sup>a</sup>= 183). Per l'età, con il test H di Kruskal Wallis ci sono incontrati differenze significative (Sig.<sup>a</sup>= 1.000). Nei gruppi più giovane utilizzano le fotografie di più (molto spesso) che rispetto agli insegnanti più grandi di 50-60 anni (regolarmente). Lo stesso risultato si ottiene in relazione agli anni di esperienza. Per la decima opzione (7.10), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = - 1.404$ ; Sig.<sup>a</sup>= 160). Lo stesso vale per l'età e l'esperienza (Sig.<sup>a</sup>= 513.000), con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività (Sig.<sup>a</sup>= 38.000) nei gruppi. Per la per l'undicesima opzione (7.11), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.913$ ; Sig.<sup>a</sup>= 361). Lo stesso vale per l'età (Sig.<sup>a</sup>= 38.000) e l'esperienza (Sig.= 513.000), con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività nei gruppi. Per la dodicesima opzione (7.12), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.913$ ; Sig.<sup>a</sup>= .361). Lo stesso vale per l'età (Sig.= 38.000) e l'esperienza (Sig.<sup>a</sup>= 727.000), con il test H di

Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività nei gruppi. Per la tredicesima opzione (7.12), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -1.466$ ; Sig.<sup>a</sup> = .148). Lo stesso vale per l'età (Sig.<sup>a</sup> = 16.000) e l'esperienza (Sig.<sup>a</sup> = 474.000), con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività nei gruppi. Per la tredicesima opzione (7.13), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -.640$ ; Sig.<sup>a</sup> = .522). Lo stesso vale per l'età (Sig.<sup>a</sup> = 58.000) e l'esperienza (Sig.<sup>a</sup> = 4.000), con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività nei gruppi. Per ultimo, per la quattordicesima opzione (7.14), il test U di Mann Whitney non ha rilevato differenze significative in funzione del sesso ( $Z = -2.014$ ; Sig.<sup>a</sup> = .044). Lo stesso vale per l'età (Sig.<sup>a</sup> = 88.000) e l'esperienza (Sig.<sup>a</sup> = 10.000), con il test H di Kruskal Wallis che non ha rilevato significatività nei gruppi.

In relazione agli item 8.1 ( $Z = -.893$ ; Sig.<sup>a</sup> = .372), item 8.2 ( $Z = -.335$ ; Sig.<sup>a</sup> = .738) e item 8.3 ( $Z = -.928$ ; Sig.<sup>a</sup> = .353), i risultati del test U di Mann Whitney indicano che non ci sono differenze significative in base al sesso. Il risultato del test H di Kruskal Wallis ha mostrato differenze negli item 8.2 tra i gruppi di età di 20-30 (hanno risposto la opzione "sempre") anni e 41-50 anni (hanno risposto la opzione regolarmente). Il risultato del test H di Kruskal Wallis ha mostrato differenze negli item 8.3 tra i gruppi di età di 20-30 (hanno risposto la opzione "molto spesso") anni e 41-50 anni (hanno risposto la opzione "poco"). Tuttavia, nell'item 8.1 non sono state riscontrate differenze significative (Sig.<sup>a</sup> = 294.000).

In relazione all'esperienza, sono state riscontrate differenze in tutti e tre gli item. Nell'item 8.1 (Sig.<sup>a</sup> = 46.000), item 8.2 (Sig.<sup>a</sup> = .000) e item 8.3 (Sig.<sup>a</sup> = 11.000) ci sono incontrati differenze tra i gruppi d'età di 20-30 anni e più di 51 anni. Gli intervistati più giovani hanno un valore di modalità più alto per gli item 8.2 e 8.3 rispetto agli intervistati di età superiore ai 51 anni. Mentre nell'item 8.1 è il contrario.

D'altra parte, nell'intervista scritta condotta con gli insegnanti, la domanda numero 3.2. *Quali sono i metodi e le risorse che maggiormente impiega durante le sue lezioni di storia?*, è legata a questo obiettivo specifico 2.3. La Figura 7 mostra i risultati ottenuti in relazione alla categoria individuata per questo obiettivo, ovvero "metodologia didattica".



Molto simile è la risposta dell'intervistato 1:

*Tutto quello che ho a disposizione. Però sempre in sincerità: la stragrande maggioranza delle mie lezioni sono lezioni frontali, con il libro di testo, al limite qualche video o power point alla LIM. (intervistato 1)*

#### **2.4. Obiettivo specifico. Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo il processo di valutazione nell'insegnamento della storia.**

Le variabili indipendenti relazionate con questo obiettivo sono gli items 9.1-9.4, item 2 e item 10. Sull'item 9 possiamo affermare che tutte le tipologie di valutazione degli apprendimenti contenute nei quattro items vengono utilizzate in maniera abbastanza frequente dagli insegnanti. Infatti, più del 50% utilizza regolarmente gli esercizi del libro di testo e il saggio scritto finale. Poco più del 40% utilizza regolarmente il questionario come test scritto e, molto interessante, il 34.2% utilizza molto spesso un lavoro pratico appositamente progettato.

Con l'item 2 è stato chiesto ai docenti di indicare il grado di interesse degli studenti nei confronti della disciplina storica in un range di valori in cui il valore 1 corrisponde a "molto insufficiente" e 5 "ottimo". Ebbene, il 44.7% degli insegnanti ha indicato il valore 4 e il 35.5% il valore 3, mentre il 10.5% ha indicato 5 e solo il 9.2% 2. Possiamo dunque affermare che il livello di interesse indicato è abbastanza alto.

Con l'item 10 è stata riferito dai docenti il livello di conoscenza della Storia degli studenti al termine del corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale, in un range di valori in cui il valore 1 corrisponde a "molto insufficiente" e 5 "ottimo". Dalle risposte dei docenti si evince una sostanziale percezione di successo nel progresso delle conoscenze. Difatti, ben il 64.5% dei docenti ha indicato il valore 4, il 19.7% 3 e ben il 15.8% 5, quindi il livello ottimo.

I risultati del test H di Kruskal Wallis per il confronto tra i gruppi di età e di esperienza mostrano che non ci sono differenze statisticamente significative per l'item 10 (età, Sig.<sup>a</sup>=

110.000) e l'item 2 (età, Sig.<sup>a</sup>= 500.000). Nell'item 10 la esperienza (Sig.<sup>a</sup>= 394.000) e nell'item 2, la esperienza (Sig.<sup>a</sup>= 118.000). Non ci sono differenze per il sesso nel item 10 (Z= - 1.208; Sig.<sup>a</sup>=.227) e nell'item 2 (Z= -.555; Sig.<sup>a</sup>=.579).

Per gli item 9.1 (Sig.<sup>a</sup>=.836), 9.2 (Sig.<sup>a</sup>=.719), 9.3 (Sig.<sup>a</sup>=.626) e 9.4 (Sig.<sup>a</sup> =.826) non ci sono differenze tra il sesso. Non c'è differenza nemmeno per quanto riguarda l'età: item 9.1 (Sig.<sup>a</sup>= 186.000), item 9.2 (Sig.<sup>a</sup>= 326.000), item 9.3 (Sig.<sup>a</sup>= 140.000), item 9.4 (Sig.<sup>a</sup>= 182.000). E infine, neanche per l'esperienza: 9.1 (Sig.<sup>a</sup>= 351.000), item 9.2 (Sig.<sup>a</sup>= 388.000), item 9.3 (Sig.<sup>a</sup>= 457.000), item 9.4 (Sig.<sup>a</sup>= 587.000).

### ***2.5. Obiettivo specifico. Analizzare l'opinione degli insegnanti riguardo le loro necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento delle competenze di Historical Thinking.***

Le variabili indipendenti relazionate con questo obiettivo è l'item 11 (11.1-11.6). Completiamo la nostra analisi con il report dei risultati riguardanti due aspetti interrelati, ovvero le difficoltà che vengono incontrate dai docenti di storia nella loro attività e l'eventuale relazione tra esse e bisogni di formazione o aggiornamento. Riguardo al primo item di questo campo, ossia le conoscenze pregresse degli studenti, in un range di valori da 1 a 5, il 39.5% ha indicato il valore 3, il 15.8% il valore 4 e l'11.8% il valore 1. Riguardo alla mancanza di ore di lezione viene indicato il valore 3 dal 36.8% dei docenti e il 14.5% ha assegnato a questa difficoltà il valore massimo. Meno importante sembra essere la mancanza di risorse. Il 23.7% ha indicato il valore 2, il 38.2% il valore 3 e solo il 6.6% il valore 5, a fronte di un 13.2% che ha assegnato un'importanza minima segnando il valore 1. L'aspetto della motivazione degli studenti sembra essere abbastanza importante, ma non come ci si aspetterebbe; il 46.1% indica il valore 3; il 18.4% il valore 4, però il 21.1% indica il valore 2 assegna un'importanza scarsa a questa difficoltà. Gli ultimi 2 item sono relazionati ad eventuali bisogni formativi degli insegnanti. Riguardo alla mancanza di formazione nella didattica della Storia, il 39.5% indica il valore 3, il 15.8% il valore 4, ma solo il 6.6% il valore 5, a fronte di un 21.1% che indica il valore 2 e ben il 17.1% il valore 1. Infine, la mancanza di formazione degli insegnanti nella metodologia della Storia, vede il 31.6% indicare il valore 3, il 14.5% il valore 5; tuttavia, ben il 28.9% ha indicato il valore 2.

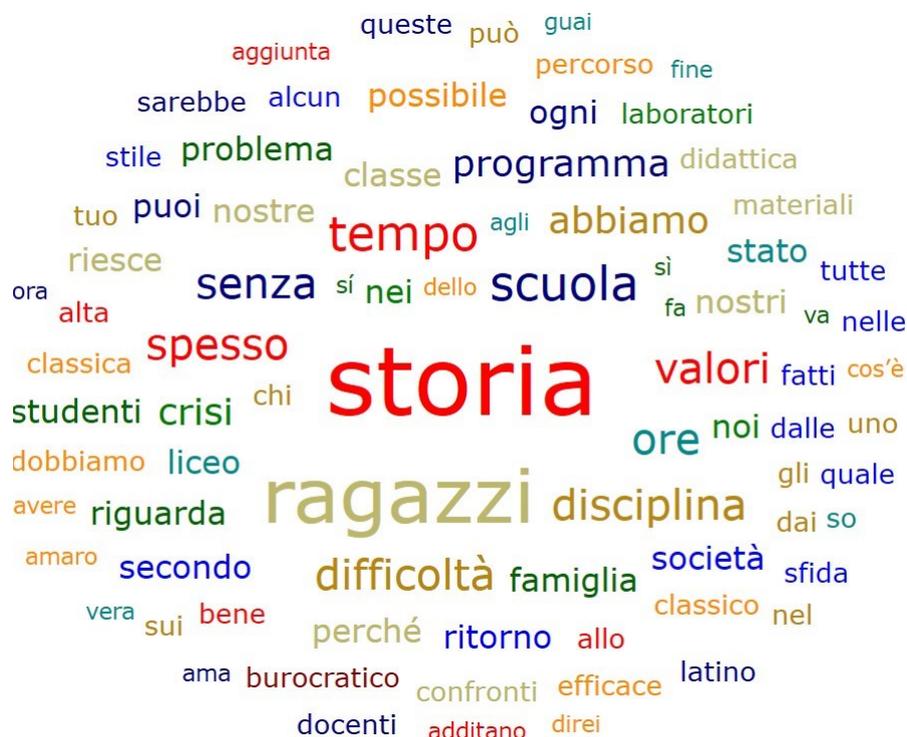
Per gli item 11.1 ( $Z = -.040$ ;  $\text{Sig.}^a = .968$ ), 11.2 ( $Z = -.093$ ;  $\text{Sig.}^a = .926$ ), 11.3 ( $Z = -.166$ ;  $\text{Sig.}^a = .868$ ), 11.4 ( $Z = -.778$ ;  $\text{Sig.}^a = .436$ ) 11.5 ( $Z = -.325$ ;  $\text{Sig.}^a = .745$ ) e 11.6 ( $Z = -1.501$ ;  $\text{Sig.}^a = .133$ ) non ci sono differenze tra il sesso. Non c'è differenza per quanto riguarda l'età negli item 11.2 ( $\text{Sig.}^a = 968.000$ ), item 11.3 ( $\text{Sig.}^a = 425.000$ ), item 11.4 ( $\text{Sig.}^a = 932.000$ ), item 11.5 ( $\text{Sig.}^a = 713.000$ ) e 11.6 ( $\text{Sig.}^a = 664.000$ ). Se, invece, nell'item 11.1 ( $\text{Sig.}^a = 29.000$ ) tra i gruppi di età di 20 a 30 anni e più di 50 anni. Per coloro che hanno più di 51 anni, assegnano un punteggio medio di 3 (su una scala da 1 a 5) al livello di accordo sul fatto che il livello iniziale di conoscenza della storia da parte degli studenti rappresenta una difficoltà per l'insegnamento di questa disciplina. Tuttavia, gli insegnanti intervistati di età compresa tra i 20 e i 30 anni non attribuiscono la stessa importanza a questa affermazione quando si tratta di identificarla come un problema, dal momento che il valore medio è pari a 1.

E infine, per l'esperienza serve lo stesso discorso vale per l'età, non sono state riscontrate differenze, ad eccezione del punto 11.1. Quindi, nell'item 11.2 ( $\text{Sig.}^a = 544.000$ ), item 11.3 ( $\text{Sig.}^a = 574.000$ ), item 11.4 ( $\text{Sig.}^a = 211.000$ ), item 11.5 ( $\text{Sig.}^a = 214.000$ ) e 11.6 ( $\text{Sig.}^a = 77.000$ ). Nell'item 11.1 ( $\text{Sig.}^a = 36.000$ ) sono incontrate differenze tra il gruppo di insegnanti con meno di cinque anni di esperienza di insegnamento, che hanno risposto con un valore medio di 1, e il gruppo di insegnanti con un'esperienza di insegnamento compresa tra 11 e 20 anni, che hanno risposto con un valore medio di 3. Possiamo concludere dunque che, gli insegnanti intervistati assegnano un peso abbastanza significativo alla necessità di formazione, ma senza che essa venga indicata come elemento discriminante e determinante per il successo formativo dei loro studenti, così come testimoniato dal livello di conoscenze storiche che essi acquisiscono al fine del percorso di studi.

Nelle interviste con gli insegnanti, i risultati della categoria "difficoltà" sono riportati nella Figura 8.

## Figura 8

Risultati per la categoria "Difficoltà"



Si può notare come parole come tempo e orari scolastici, difficoltà di disciplina, programma e, in misura minore, famiglia e valori della società siano al centro. Per quanto riguarda la formazione sulle competenze di pensiero storico e la loro implementazione in classe (domanda 2.2 e 2.3) in relazione all'obiettivo 2.5: *Quando e come ha ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?* (domanda 2.2) e *Se dovesse aggiornare la sua formazione riguardo l'insegnamento delle competenze di Historical Thinking, in che modo e con quali mezzi lo farebbe?* (domanda 2.3). I risultati possono essere visti nella Figura 9, che dimostra che gli insegnanti hanno una formazione più sui contenuti che sulle competenze, come dimostra il fatto che la parola contenuto appare più al centro e in una dimensione maggiore. Riconoscono inoltre di aver ricevuto la maggior parte della formazione all'università e che avrebbero bisogno di una formazione sulle abilità di pensiero storico, come si può vedere nella parte inferiore della nuvola, dove spiccano le parole contenuto secondo ordine e bisogno.



*Ho partecipato a diversi corsi di formazione alle università di Brescia e di Milano. In più ho partecipato ad un progetto etwinning in cui erano previsti seminari online gratuiti per i docenti di storia. Lì ho scoperto l'Historical Thinking e quindi i contenuti di secondo ordine. (intervistato 3)*

*Ho partecipato a un bellissimo corso di seminari online che una università statunitense ha messo a disposizione degli insegnanti di storia di tutto il mondo. (intervistato 6)*

L'università, per tutti gli intervistati, è stata l'istituzione principale per la loro formazione. Dall'altro lato, ci sono coloro che non hanno ricevuto una formazione sulle competenze storiche o non sanno esattamente cosa siano:

*Ti confesso sinceramente che non conosco il significato di contenuti di secondo ordine (...) Non ho mai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe. (intervistato 4)*

*Quando ho fatto l'università tanti anni fa, come puoi immaginare, niente di tutto questo (...) Non ho bisogno di fare formazione sui contenuti di secondo ordine, ogni storico conosce e sa insegnare questi contenuti in maniera implicita. (intervistato 2)*

La maggior parte di loro vorrebbe essere ulteriormente formata sulle competenze di pensiero storico attraverso corsi organizzati dalle università e anche attraverso corsi di formazione online:

*Mi piacerebbe seguire un corso avanzato fornito da università, per vedere gli ultimi ritrovati. (intervistato 2)*

*Vado a cercare su internet tutte le possibilità di aggiornamento e scoperta del pensiero storico disponibili. Ti posso dire che c'è davvero tanto e in molti casi gratis. (intervistato 3)*

Mi piacerebbe moltissimo continuare ad approfondire le mie conoscenze sul pensiero storico, ma purtroppo la formazione che ci viene proposta a scuola è di livello spesso non all'altezza dello scopo. (intervistato 5)

Ritengo che la strada maestra per la formazione degli insegnanti e in generale di tutti i lavoratori è quella di sfruttare le infinite possibilità dell'online ed aprirsi al mondo attraverso lo scambio e la condivisione di esperienze e competenze. (intervistato 6)

## IV. Discussione dei Risultati

### Capitolo 1. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 1

*O1) Analizzare il livello di presenza delle competenze di Historical Thinking nei libri di testo della disciplina "Storia" dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia.*

La presenza delle attività che abbiamo descritto nel capitolo risultati è legata all'anno accademico analizzato, poiché alla fine del 5.º anno, gli studenti fanno l'esame di stato (Esame di Maturità) che ha un formato stabilito in cui si chiede agli studenti di svolgere, tra le altre opzioni, un testo a contenuto storico. Occorre precisare che la crisi della storia si può ben osservare proprio dal tema a carattere storico degli esami di maturità, il quale viene scelto, anno dopo anno, da un numero sempre più esiguo di studenti e studentesse. Detto questo, possiamo innanzitutto confermare sulla base dei nostri risultati la memorizzazione di una narrativa storica standardizzata si osserva nel programma di storia e si riflette anche nelle programmazioni della materia di Storia per il 5.º anno dei licei umanistici (Brusa, 2021; Mattozzi, 2003). A conferma di questa standardizzazione storica Brusa (2021) ne mette in evidenza l'aspetto legato alle pressioni del potere:

Nel moderno supermercato delle conoscenze, invece, il reparto storia straborda di prodotti storici fabbricati da una pluralità di soggetti. E non sempre quelli più luccicanti sono quelli affidabili. Riconoscerli, per un cittadino comune, è pressoché impossibile, a meno che non sappia come lo storico lavora e non abbia frequentato un po' il suo laboratorio. Da questo punto di vista, l'educazione storica di base assomiglia a quella alimentare. Non è necessario conoscere per filo e per segno la composizione di ogni alimento del supermercato: basta sapere alcune cose riguardo la filiera di produzione, la quantità di calorie, il trattamento del cibo. Può sembrare un obiettivo minimo: ma se si riflette sull'abnorme uso di storia che fanno gli stati, i gruppi di pressione, gli enti locali, l'industria dell'entertainment, si comincerà ad apprezzare l'importanza che ha la capacità di distinguere una storia fatta per conoscere il passato, da un'altra, fatta per ottenere un obiettivo politico o economico. (p. 226)

Infine, la progettazione delle attività è influenzata anche dalle caratteristiche dell'esame di stato previsto alla fine della fase secondaria del secondo ciclo, che prevede la valutazione di un apprendimento basato fondamentalmente sull'acquisizione di conoscenze e non di capacità di pensiero storico come quelle definite da Seixas e Morton (2013).

Infatti, se analizziamo in che misura le attività con le fonti dei libri di testo servono a lavorare con concetti di secondo ordine legati al pensiero storico, troviamo che gli studenti sono a malapena sollecitati a sviluppare competenze che hanno a che fare con la prospettiva storica, la dimensione etica, i cambiamenti e le permanenze nella storia. Anche quando si richiede l'analisi di fonti primarie o secondarie, questa è molto descrittiva e superficiale.

Il lavoro con le fonti nei manuali di storia analizzati è molto lontano dalle tre euristiche che Wineburg (1991 e 2010) ha identificato per il trattamento con fonti: approvvigionamento, contestualizzazione e convalida. Per la prima, si tiene conto dell'autore, quando, dove e perché e per chi è stata fatta una particolare fonte. La contestualizzazione funziona quando si tiene conto del contesto storico che circonda la fonte in questione e la corroborazione. Con la prima si lavora quando si tiene conto dell'autore, quando, dove e perché e per chi è stata fatta una particolare fonte. La contestualizzazione funziona quando si tiene conto del contesto storico che circonda la fonte in questione e la corroborazione si verifica, quando si confrontano diverse fonti che affrontano lo stesso fatto per trovare somiglianze e differenze. Queste tre euristiche servono per l'analisi e l'interpretazione delle fonti e sono la base con cui si costruiscono i racconti storici.

Dai risultati della ricerca risulta che nei manuali italiani, come in altri paesi come la Spagna (Martínez e Gómez, 2018; Sánchez e Álvarez, 2019), l'Olanda (Kleppe, 2010) la Francia (Audigier, 2005; Repoussi e Tutiaux-Guillon, 2010; Van Nieuwenhuyse, 2016) o il Portogallo (Barca e Gago, 2001; Gómez e Solé, 2018; Rodríguez e Solé, 2018), gli studenti non sono incoraggiati a riflettere sull'affidabilità delle fonti o a chiedere agli studenti, salvo rare occasioni, di elaborare racconti basati sull'interpretazione di fonti storiche, in sintesi, non si favorisce la pratica del lavoro dello storico e, di conseguenza, non si lavorano spesso concetti chiave legati al pensiero storico, consentire agli studenti di acquisire un pensiero

critico e riflessivo in grado di giudicare e analizzare le società passate e l'attualità che li circonda.

I risultati ottenuti nell'analisi effettuata sui libri di testo italiani sono simili a quelli ottenuti nei paesi dell'Europa occidentale che condividono modelli educativi e curricula simili e dove prevale ancora un insegnamento di taglio storicistico, che privilegia la memorizzazione di un discorso standardizzato e lineare del passato.

I libri di testo sono ancora oggi una risorsa fondamentale nelle classi di storia e devono quindi fornire agli insegnanti le migliori risorse per affrontare la materia di storia in modo che sia utile per la formazione personale e accademica degli studenti. Aiutare gli studenti ad acquisire capacità di pensiero storico contribuisce alla formazione di cittadini critici e razionali in grado di affrontare una società costantemente esposta a informazioni di diversa natura (Brusa, 2005; Cajani, 2020; Guarracino, 2002; Matozzi, 2015).

I programmi di storia sottolineano l'acquisizione di conoscenze teoriche piuttosto che favorire l'acquisizione di competenze storiche da parte degli studenti della scuola secondaria. Le fonti storiche sono presentate nei programmi e nei libri di testo come risorse da cui gli studenti possono estrarre informazioni, senza che sia necessario analizzarle. Le fonti sono quindi intese come prove del passato e non come prove che richiedono di essere messe in discussione, assunte e interpretate. Questo fatto è collegato a test di valutazione progettati per valutare il grado di memorizzazione delle conoscenze teoriche degli studenti, piuttosto che misurare l'acquisizione di capacità di pensiero o competenze storiche.

I risultati di ricerche recenti (Borghi, 2020; Borghi e Dondarini, 2019; Borghi e Dondarini, 2020; Brusa, 2021; Brusa, 2020; Cajani e Corsi, 2021; Mattozzi, 2020; Savio, 2018) indicano precisamente che gli esami degli alunni richiedono per lo più l'elaborazione di redazioni e la definizione di concetti e, raramente, la costruzione di discorsi basati sull'interpretazione di fonti primarie e secondarie. Dall'analisi degli strumenti di valutazione e dei libri di testo si evince che le lezioni di perfezionamento sono la strategia più frequente nelle lezioni di storia a scapito di altri metodi come il lavoro per progetto o strategie come l'apprendimento basato su problemi o il gioco di ruolo.

Altri problemi per gli insegnanti che insegnano Storia in Secondaria di Secondo Grado sono l'eccesso di contenuti teorici della materia, le poche ore settimanali e il numero elevato di studenti per classe/gruppo. È inoltre necessaria una maggiore formazione in didattica della storia degli insegnanti e una maggiore offerta di risorse per insegnare il pensiero storico. Infine, è fondamentale nell'elaborazione dei libri di testo avere un team di redazione interdisciplinare, in cui collaborino specialisti in didattica della Storia, storici e docenti dei licei. Questa collaborazione è fondamentale per sopperire alle carenze della legislazione educativa e aiutare gli insegnanti a disporre di un materiale curricolare che gli permetta di insegnare la storia a partire dall'esercizio di compiti che promuovono il pensiero storico e non solo la acquisizione di conoscenze teoriche della disciplina.

## **Capitolo 2. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 2**

*O2) Analizzare la prospettiva degli insegnanti che impartiscono lezioni di storia nella scuola secondaria di secondo grado, riguardo all'insegnamento delle competenze di Historical Thinking.*

L'analisi descrittiva degli items relativi all'obiettivo in questione fa emergere una sostanziale adesione da parte degli insegnanti ad una didattica –generale e specificamente della storia – di tipo non tradizionale, ossia centrata sul paradigma del costruttivismo e dell'*Historical Thinking*.

Si può lecitamente argomentare che gli insegnanti concordano con un assunto fondamentale della didattica centrata sul discente: stimolare la partecipazione attiva; facilitare la costruzione di una conoscenza e non imporre una verità dall'alto senza la problematizzazione della stessa né tantomeno pretendere un'adesione ad una verità del docente in obbedienza totale. Se consideriamo che gli insegnanti intervistati sono appunto docenti di storia, una componente fondamentale dell'*Historical Thinking* viene percepita come fondamentale dai docenti intervistati. Infatti, interrogare una fonte, problematizzare un fatto, pensare e riflettere sui significati dei processi storici fanno parte di quei contenuti di secondo ordine sui quali si centra il framework teorico dell'*Historical Thinking*.

Possiamo affermare dunque che un aspetto fondamentale come l'orientamento degli studenti al pensiero critico viene condiviso dalla maggior parte degli insegnanti del nostro campione. Tuttavia, occorre indicare una limitazione importante: si tratta di informazioni rilevate solo attraverso un questionario, che non è stato seguito da una reale osservazione della pratica didattica del docente in vivo. Ciò avrebbe di fatto confermato o meglio spiegato ciò che è stato rilevato con il questionario. Nonostante questa limitazione, i risultati ottenuti sono importanti e confermano altri ritrovamenti fatti con la stessa modalità di indagine, ad esempio in Spagna (Sánchez et al., 2021).

Dalle analisi inferenziali si deduce che rispetto a questo aspetto fondamentale della pedagogia contemporanea – ovvero l'adesione da parte dei docenti a una modalità tradizionale-trasmissiva – ciò che risulta veramente indicativo nel nostro campione è la differenza di genere. Sono le donne che evidentemente capiscono con maggiore consapevolezza l'esigenza di rinnovamento in senso “costruttivista”, restando comunque equilibrate e comprendendo pertanto che la rigidità spostata in senso inverso rispetto a quello che ritengono gli insegnanti uomini – ripetiamo convintamente trasmissivi – sarebbe egualmente non auspicabile né tantomeno pragmaticamente applicabile nella pratica quotidiana.

Un'altra considerazione importante riguarda il fatto che anche l'età e le esperienze lavorative possono integrarsi alle differenze di genere. Anche se infatti per queste variabili i risultati non sono pienamente lineari come quelli riferiti al sesso sembra chiaro che un'età giovane, associata, però, ad una discreta esperienza determina un'adesione consapevole ad una didattica costruttivista. Infatti, l'evidenza dei nostri risultati dimostra che gli insegnanti neoassunti – per i quali la conoscenza della nuova didattica deriva dalla loro recente formazione universitaria – possano avere una percezione naturalmente favorevole al costruttivismo; tuttavia, passato l'entusiasmo iniziale questa adesione potrebbe svanire o incrinarsi con l'esperienza sul campo, a causa di una serie di barriere che abbiamo ampiamente illustrato nella nostra parte teorica.

Pertanto, quello che i nostri risultati suggeriscono è che l'adesione al rinnovamento diviene più significativa solo dopo un sufficiente periodo di esperienza didattica. Ecco che possiamo concludere che i fattori che vanno a sommarsi alla differenza di genere, spostata a

favore delle donne, sono un'età abbastanza giovane, associata ad un'esperienza lavorativa sufficientemente adeguata. In questo senso, che solo le donne insegnanti più preparate – che sono entrate nel ruolo in giovane età – possono inserirsi in questo profilo e ciò non fa che confermare quanto si dice da molto tempo, ovvero che l'accesso alla professione docente dovrebbe essere modificato e sburocratizzato, proprio per permettere a giovani competenti e motivati di fornire il loro contributo fondamentale per il rinnovamento didattico di cui si sente urgente bisogno.

La responsabilità di questa inversione di marcia non può che essere innanzi tutto da attribuire al decisore politico. Negli ultimi decenni, in Italia, un numero di riforme della scuola pubblica sono state realizzate ed implementate, senza tuttavia, portare ad un effettivo cambiamento della didattica di tutte le discipline, ma anzi all'aggravamento dei mali più evidenti del sistema di reclutamento e formazione. Ci sembra opportuno riportare al cune considerazioni di Bertagna (2020) per avere un quadro sintetico della situazione. In primo luogo, riguardo al reclutamento e al precariato l'autore scrive:

Che la forza inerziale di questa perversa torsione delle finalità educative e culturali della scuola sia irresistibile e inclini spontaneamente a trasformare addirittura il peccato in scelte buone e giuste, lo si è visto anche in sede di conversione in legge del decreto legge 8 aprile 2020, n. 22, “recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato”. Non bastava il concorso riservato per i precari non abilitati con tre anni insegnamento. Tantomeno, ancora una volta, le assunzioni dei precari già inseriti nelle graduatorie nazionali. Un emendamento della senatrice Angrisani (M5S) ha voluto recuperare anche i precari non specializzati sul sostegno che negli ultimi dieci anni abbiano insegnato a studenti con disabilità per almeno 3 anni. Costoro, nonostante abbiano avuto la possibilità di partecipare a ben 4 cicli di corsi di specializzazione per il sostegno, non essendo mai riusciti a superare il test di ammissione, sono stati supplenti senza specializzazione. Ora rischierebbero di essere superati dai nuovi specializzati del V ciclo e perfino dagli idonei ai precedenti quattro cicli che non erano riusciti ad essere ammessi ai corsi perché eccedenti il numero messo a bando dalle università, ma che sono stati da poco graziati da un altro decreto ottriatato dal ministro dell'università che ha istituito, a loro riservato, un

“quarto ciclo e mezzo” per la specializzazione nel sostegno. Naturalmente con didattica breve a distanza. Da qui l’emendamento citato che, per fare giustizia tra ingiustizie, adesso ammette d’ufficio ai posti messi a bando dalle università per il V ciclo i supplenti che possono vantare il “patrimonio” di tre anni di esperienza su posti di sostegno svolti però non solo senza specializzazione ma anche senza essere mai riusciti ad essere idonei in uno dei 4 cicli e mezzo precedenti ai quali avrebbero potuto concorrere. Non solo: visto che potranno godere di punteggi aggiuntivi significa che potranno superare nella graduatoria per il posto in ruolo i più giovani concorrenti che supereranno le prove di ammissione al V ciclo e lo concluderanno con successo. Il tutto, neppure troppo sottinteso, a buon rendere quando si voterà per qualche elezione politica, con la garanzia solenne del governo che se questo emendamento non dovesse passare nella conversione in legge del decreto scuola (per questioni tecniche poste dalla ragioneria generale dello Stato) sarà in ogni caso ripresentato nel decreto legge Rilancio (nel vuoto?) che dovrà essere convertito entro fine giugno. Un assalto alla diligenza in grande stile, insomma, che continua senza fine da decenni. (pp. 4-5)

Il lungo stralcio che abbiamo riportato è eminentemente tecnico, ma indicativo di una situazione molto semplice. Testimonia l’azione opposta a quello che nella nostra opinione e nel nostro studio abbiamo indicato come essenziale: assumere giovani preparati. Bertagna (2020) ci fa notare invece come l’indirizzo sia perversamente contrario: miriadi di canali di reclutamento, specie per gli insegnanti di sostegno, senza alcuna selezione che favorisca la motivazione ed il merito, ma sostanzialmente fatta seguendo logiche di convenienza elettorale o sindacalismo deviato.

Riguardo allo specifico della didattica della Storia, la situazione è ancor peggiore. Un illuminante contributo di Causarano (2018) ci aiuta a comprendere come le miriade di riforme della pubblica istruzione non abbiano assolutamente scalfito un modo di fare storia a scuola effettivamente inefficace. Innanzi tutto egli scrive:

[...] di fronte alla storia come disciplina insegnata a scuola, alla sua crisi di identità culturale e di ruolo sociale, non è facile trovare una chiave di lettura sintetica che possa fare da filo conduttore negli oltre tre lustri di grandi

cambiamenti (e di bassa stabilizzazione) che il sistema scolastico italiano ha vissuto e sta vivendo nel passaggio di millennio, dalla fine degli anni Novanta a oggi. Recentemente, nella rivista “il Mulino” online, Mariangela Caprara ha proposto due approcci per comprendere quello che lei chiama il “naufragio” scolastico della storia. Da una parte, ha sottolineato il ridimensionamento del suo peso didattico. La riforma Gelmini del 2008 nella scuola media superiore ha imposto infatti una significativa riduzione oraria dell’insegnamento storico e, per i bienni, ha integrato la storia con la geografia introducendo la “geostoria”, non meglio definita sul piano dell’identità disciplinare. Tutto questo è stato aggravato e sostenuto, dall’altra parte, attraverso la cesura avvenuta — fin dalla riforma Moratti del 2003 — nella continuità dei programmi di insegnamento previsti sia dalle indicazioni ministeriali sia dai curricula per la scuola primaria e del primo ciclo secondario: in particolare là dove alle elementari si tratta solo la preistoria e la storia antica fino all’età classica, mentre alla media inferiore si va dalla fine dell’impero romano a oggi, con il terzo anno in teoria dedicato al Novecento. (p. 239)

In prima istanza dunque le riforme hanno semplicemente tagliato “tempo” all’insegnante di storia da una parte e dall’altra hanno aumentato il carico di contenuti da insegnare. L’altro aspetto fondamentale risiede nel fatto che:

una delle possibili soluzioni alla perdita di peso e allo stravolgimento di senso che la conoscenza storica sta subendo nell’insegnamento scolastico, sarebbe quella di garantire la specializzazione disciplinare dell’offerta didattica, oggi assente: la storia cioè andrebbe insegnata prima di tutto dagli storici. Questo discorso per altro varrebbe più in generale anche per altre materie umanistiche o scientifiche, sull’esempio di sistemi formativi come quello francese o, in misura attenuata, tedesco. Per questa ragione, come chiave di lettura ho scelto la regolamentazione delle classi di concorso per l’abilitazione, che ci può dare uno spaccato sintetico su forme e modalità di selezione e sulle opportunità di accesso dei laureati all’insegnamento della storia nel passaggio di millennio: dove, come, cosa, chi, tenendo conto che — oggi come nel passato — il cosa insegnano gli storici a scuola non è necessariamente la storia o solo la storia, come chi insegna la storia molto spesso non è uno storico di formazione. Questo punto di vista serve a mettere in

luce, tra le altre cose, le contraddizioni fra la pervasività del processo riformatore degli ultimi anni e le incoerenze e incertezze mostrate nel governare il nesso fra reclutamento docente e formazione universitaria, che qual cosa sulla professionalità invece ci può dire. Del resto, la relativamente bassa specializzazione disciplinare dell'insegnamento e della formazione a esso, bene evidenziata dalla stratificazione delle classi di concorso, coinvolge indirettamente anche la sua differenziata qualità didattica, seppur convergente sul piano soggettivo nella stessa persona, e ne condiziona perciò in vari modi l'efficace espressione. (pp. 240-241)

Poco tempo a disposizione, disciplina che possono insegnare anche docenti con una minima competenza storica; il risultato, pertanto, non può che essere il naufragio di cui parlavamo sopra. Naufragio che diviene ancor più drammatico, poiché va ad affondare il coltello su una piaga che come abbiamo visto non è solo italiana, ma che in Italia sembra seguire una deliberata e perversa volontà di sterminio della disciplina storica. Serve dunque uno sforzo importante per invertire questa deriva, ma essa non può portare frutti senza un'approfondita e preliminare analisi scientifica di tutte le questioni che riguardano la didattica della storia e gli insegnanti di storia.

In tal senso, un aspetto importante che abbiamo esaminato è stato in che modo gli insegnanti percepiscono le metodologie e le risorse per lo sviluppo delle competenze di storia nella scuola secondaria e quanto ciò si lega all'insegnamento dell'*Historical Thinking* con una sua corretta valutazione.

La considerazione più importante che può farsi a seguito dell'analisi dei risultati riguarda due aspetti cruciali. Primo, il corpo docente è orientato in larga maggioranza verso un insegnamento della storia che si inserisce nel framework teoretico dell'*Historical Thinking*, integrato da una metodologia di pedagogia centrata sullo studente. Secondo, questo atteggiamento presenta una significativa connotazione di sesso; sono le donne, infatti, che percepiscono l'importanza di una pratica rinnovata e finalizzata allo sviluppo di conoscenza significativa attraverso i contenuti di secondo ordine dell'*historical thinking*. Sia il primo che il secondo punto, si trova effettiva conferma nell'evidenza della letteratura che ha investigato questo topic. L'uso di un modello o di un approccio potrebbe quindi essere correlato all'uso di un metodo, di una strategia o di una risorsa specifica in classe. Al giorno

d'oggi ci sono molti esperimenti e studi diversi che stabiliscono l'uso di risorse diverse dal libro di testo (che è sovrautilizzato nell'insegnamento della storia), che diversificano le strategie utilizzate in base all'innovazione didattica, soprattutto, per quanto riguarda la ricerca e l'uso di altre risorse come i videogiochi e il patrimonio storico e culturale (Gómez et al., 2017; Orts, 2019).

Inoltre, Sánchez et al. (2020) hanno indicato che gli insegnanti spagnoli di storia sono orientati a lasciarsi alle spalle una didattica tradizionale, e questo accade in maniera significativa se si considera l'età dei partecipanti, con gli insegnanti giovani che mostrano questo trend. In tal senso, possiamo dire che questo studio, svolto su un campione di docenti italiani denota che eventuali differenze dovute al contesto potrebbe non essere sostanziale. Tuttavia, possiamo dire che questo studio aggiunge un'importante elemento, ossia la significativa caratterizzazione di genere che si spinge in questa direzione. Associando, dunque, i risultati di questo studio con quello di Sánchez et al. (2021) si può lecitamente concludere che il profilo di insegnante innovativo nei contesti italiano e spagnolo è di genere femminile e di età giovane. A ciò si aggiunge che, poiché il nostro studio ha integrato un'indagine specifica per la didattica della storia con le caratteristiche di didattica generale costruttivista, questa differenza di genere può essere generalizzata a tutto lo spettro della capacità di *teaching*. Ciò dimostra che le insegnanti hanno colto in maniera sostanziale quel legame strettissimo tra competenza pedagogica e padronanza dei contenuti che il framework di *Technological Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK) (Mishra e Koehler, 2006) ha teorizzato essere l'unica via per un rinnovamento della didattica.

Gli uomini, invece, sono significativamente spostati verso una didattica "tradizionale". Questa asserzione va, tuttavia, in contrasto con i ritrovamenti di Koh e Chai (2011), il cui studio ha dimostrato che non esistono differenze di genere e di età tra gli insegnanti cinesi in formazione nella percezione del costrutto di TPACK. Analogamente, Akdemir e Özçelik (2019) non hanno trovato differenze di genere tra gli insegnanti turchi per ciò che concerne le attitudini verso una didattica innovativa centrata sullo studente. Sembra dunque, che questo studio vada in direzione simile a quello degli insegnanti spagnoli, ma ciò non accade se ci spostiamo in altri contesti, soprattutto contesti non occidentali.

A ciò si aggiunge che Shulman (1986), studiando gli archivi di alcuni stati americani, ha dimostrato, che questo legame tra competenze pedagogiche e competenze disciplinari come fattori determinanti nella selezione degli insegnanti negli Stati Uniti, non rappresenta una innovazione così originale dei tempi moderni. Possiamo azzardare, dunque, a titolo di suggerimento per altre investigazioni, un' interpretazione di queste incongruenze. Quando parliamo di insegnamento tradizionale, solitamente intendiamo una modalità in cui si assegna una esclusiva competenza disciplinare come fattore di valutazione della competenza degli insegnanti. Shulman (1986) ha dimostrato che ciò è soltanto parzialmente vero. Questo però nel contesto nord-americano.

Potrebbe essere, pertanto, che questa concezione di insegnante tradizionale sia fortemente caratterizzata nel contesto italiano e spagnolo per ragioni storiche. Difatti, sia Italia che Spagna, hanno dovuto subire periodi drammatici di oppressione totalitaria, il franchismo e il fascismo, in cui il modello pedagogico si caratterizzava in senso elitario, sessista e classista. Dunque, più che dicotomia tra tradizione e innovazione occorrerebbe parlare di spaccatura tra insegnanti uomini che – pur rifiutando senza remore quei regimi politici - si lasciano ancora affascinare da concezioni pedagogiche che ai modelli elaborati in quegli anni si riferiscono. Il fatto che questo studio e quello di Sánchez et al. (2020) evidenziano questa spinta propulsiva delle insegnanti italiane e spagnole al demolimento totale di quel modello, potrebbe spiegarsi come una reazione al persistere di resistenze al rinnovamento.

Quello che tuttavia è concretamente importante, nel contesto italiano, non attiene ad una ideale adesione a un modello pedagogico piuttosto che un altro e le eventuali differenze di genere che li connotano. Concretamente importante sono gli effetti che l'adesione ad uno o altro modello determina negli risultati degli studenti. La ricerca ormai dimostra da molti anni che una didattica centrata sullo studente porta benefici non solo sulla performance nelle discipline umanistiche e scientifiche, ma anche nel benessere e nello sviluppo civico dei ragazzi (Cornelius, 2007).

Pertanto, se la differenza di genere può essere determinate da questioni ideali e storiche ancora più istruttivo potrebbe essere pensare che le donne e gli insegnanti più giovani aderiscono ad una didattica costruttivista e a una didattica della storia non tradizionale, semplicemente, perché seguono ciò che l'accademia indica e verso le quali – umilmente o

pragmaticamente – non hanno gli strumenti per mettere in discussione. In tal senso, Sánchez et al. (2020), hanno evidenziato che gli insegnanti di storia spagnoli attingono per la loro formazione alle evidenze degli articoli scientifici. Tuttavia, lo studio non ha investigato se esistono differenze di genere in questo aspetto. Seguendo questo ragionamento, in conclusione, sarebbe interessante investigare se nel contesto italiano esistono differenze in questo senso, ovvero se esistono differenze di genere nella adesione e applicazione da parte degli insegnanti uomini e donne a ciò che l'evidenza scientifica indica sia per la didattica della storia sia per la didattica generale.

Per realizzare un cambiamento effettivo, risultano essere importanti due conclusive considerazioni. Innanzitutto la valutazione. Una didattica innovativa non può esprimersi senza una valutazione autentica. Da molti anni ormai se ne parla, come testimoniato da innumerevoli studi (Callison, 1998; Palm, 2008; Wiggins, 1990). Palm (2008) riferisce che nella valutazione autentica la padronanza definita dal concetto si valuta l'autenticità. Ciò significa che in una autentica valutazione gli studenti dovrebbero costruire la conoscenza. Il lavoro cognitivo che deve essere applicato è un'indagine disciplinata. Gli studenti dovrebbero impegnarsi nell'uso delle conoscenze pregresse per andare oltre quella conoscenza, stabilire relazioni tra pezzi di questa conoscenza per costruire in profondità comprensione di un argomento ragionevolmente focalizzato, e condurre il proprio lavoro ed esprimere le proprie conclusioni attraverso una comunicazione elaborata.

Vediamo dunque che la valutazione autentica si lega alla didattica costruttivista – e quindi nel nostro caso ad una didattica di *Historical Thinking* – poiché il concetto fondamentale è la costruzione del sapere. Da qui discende una considerazione semplice. I nostri risultati mostrano che solo una piccola percentuale di insegnanti uomini non percepisce l'importanza di un rinnovamento della didattica. La maggioranza invece è fermamente convinta della bontà della didattica costruttivista e di una didattica della storia basata sull'*Historical Thinking*. Questo dimostra che non si tratta di un problema formativo, e veniamo all'ultimo nostro punto. La formazione c'è ed ha portato i suoi frutti e tutti sono d'accordo nel continuarla in una prospettiva di lifelong learning.

Il problema risiede dunque anche altrove, ovvero sulle responsabilità di un sistema di reclutamento e di gestione del personale obsoleto. Ci piace in questo senso, soffermarci

sulla continuità didattica. Se gli studenti e le studentesse avessero il tempo necessario per entrare in relazione con il docente, tutto potrebbe cambiare. Un rinnovamento didattico non può essere solo compito del singolo docente. Infatti, per quanto eccellenti siano le sue capacità in un anno scolastico è difficile realizzare obiettivi così ambiziosi. Per questo ripetiamo è fondamentale la continuità didattica. Gli studenti devono avere un corpo docente stabile per l'intera durata del loro corso di studi.

D'altra parte, l'analisi del dato qualitativo ci ha permesso di approfondire le questioni che abbiamo già considerato durante l'analisi quantitativa. Riguardo alle barriere che si frappongono ad un insegnamento della storia efficace, in cui la scarsa collaborazione tra colleghi, in funzione di didattica interdisciplinare sarebbe stata importante, non viene assolutamente citata nelle interviste che abbiamo effettuato. Ciò può essere imputato principalmente ad un limite fortissimo che insiste nel lavoro dei docenti italiani, ossia, per l'appunto, l'interdisciplinarietà della didattica. Solo da pochi anni se ne parla, ma la sua realizzazione concreta risulta pressoché inesistente, e ciò viene confermato dal nostro studio. Nessuno dei sei insegnanti cita questo aspetto come una barriera o una facilitazione; semplicemente viene ignorato.

Detto ciò, possiamo passare alla interpretazione dei risultati seguendo in ordine cronologico i tre temi che abbiamo individuato. E' chiaro che avendo intervistato docenti di storia, risulta quasi scontato che essi ed esse abbiano una alta considerazione dell'importanza della disciplina storica per lo sviluppo dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze. Tuttavia, è la qualità delle motivazioni che ci sono state fornite, a valorare questa all'apparenza banale convinzione.

Alla nostra domanda sui contenuti di secondo ordine, la docente num. 1 ci riporta un esempio concreto di azione educativa e di esperienza di un fatto significativo come quello riportato. Appare evidente quale potenza educativa può avere una didattica della storia che mette i contenuti di secondo ordine al centro della sua azione al pari di quelli di primo ordine. Possiamo, inoltre, sicuramente affermare che l'esempio della docente 1 è perfettamente aderente a quanto in letteratura viene considerato come contenuto di secondo ordine riferito all'empatia storica. Difatti, l'episodio avrebbe potuto essere utilizzato per costruire un'unità di apprendimento con l'obiettivo di stimolare l'empatia.

Ashby e Lee (1987), sulla base dell'idea degli alunni e delle alunne di empatia e spiegazione razionale hanno costruito un set di cinque categorie di idee di empatia per lo sviluppo di dell'empatia: "il passato "divino", gli stereotipi generalizzati, l'empatia di tutti i giorni, l'empatia storica ristretta e l'empatia storica contestuale. E' facile osservare, che l'episodio raccontato dalla docente 1, e il possibile percorso di apprendimento che ne poteva scaturire, intrinsecamente include e può stimolare queste caegorie di empatia.

Ciò che invece risulta importante argomentare è la scoraggiata affermazione finale della docente. Ci domandiamo al proposito: Perché tutta la didattica della storia del suo programma non prevede interventi che possono far scaturire queste situazioni? Se queste situazioni esistono, come sappiamo, in maniera evidente, perché non privilegiare questi aspetti e trascurarne altri?

Se la docente come possiamo inferire risulta convinta dell'efficacia dia azioni didattiche costruttiviste, perché non insistere nel superare tutte le barriere che si frappongono ad essa, invece di rassegnarsi con un triste "purtroppo"? Cercheremo di rispondere a queste domande alla fine di questa riflessione che dedicheremo proprio all'ultimo tema che riguarda le barriere. Le parole del docente 2 ci permettono di riflettere su molte questioni. In primo luogo, rimarcano il valore educativo imprescindibile della storia da un punto di vista opposto rispetto alla docente 1. Tuttavia, il punto di arrivo è il medesimo: educazione ai valori. La docente 1 ci porta un esempio concreto, una costruzione di un percorso da cui scaturiscono fatti imprevedibili, situazioni reali; il docente 2 fa una dichiarazione d'intenti. Nella sua difesa della tradizione, smonta un luogo comune spesso abusato, anche se indirettamente non del tutto errato, ovvero che la difesa dell'identità nazionale o europea attraverso l'insegnamento tradizionale, non vuol dire affatto essere politicamente scorretto, o addirittura xenofobo, ma ha l'intenzione nobile di difendere un patrimonio di cultura e valori unici, come quelli italiani. Il problema però risiede nell'efficacia dei risultati. Il docente 2, che lavora in un liceo classico, parla di risultati ottimi dei suoi studenti in un'altra parte dell'intervista: *Sono i risultati che determinano il successo di una pedagogia e di un professionista dell'educazione. I risultati dei miei studenti sono ottimi. Squadra che vince non si cambia.*

Ci sembra quindi chiaro che i “risultati ottimi” degli studenti non corrispondono ad un apprendimento significativo, se ciò come egli stesso ammette non appassiona gli studenti e le studentesse. I voti alti sono quindi la risultante di uno sforzo che mira solo ai voti stessi e che produce, in un certo senso, sì competenza, ma non stimola riflessione critica, non apre situazioni di confronto, in poche parole è vuoto esercizio e potrebbe essere definito secondo le indicazioni della letteratura come “apprendimento superficiale”. Possiamo quindi affermare che l’azione del docente 2 ottiene risultati probabilmente poiché si trova in un contesto – quello del liceo classico – in cui l’utenza è di per sé motivata allo studio per una serie di fattori che poco hanno a che fare con l’azione del docente. E’ importante riflettere sull’affermazione del docente che dice “la storia li annoia” e aprire una piccola argomentazione sull’apprendimento superficiale e l’apprendimento profondo. Smith e Colby (2007) affermano che l’approccio degli studenti verso un apprendimento superficiale è caratterizzato da un impegno essenziale nel compito, con un focus tipicamente mirato alla memorizzazione o all’applicazione di procedure che non prevedono una vera riflessione e con una intenzionalità finalizzata al semplice superamento di un esame per passare di grado. L’approccio profondo, invece, è intenzionato alla comprensione e alla costruzione di significato.

Gli studenti che si avvicinano in maniera profonda all’apprendimento si focalizzano sui vari aspetti e alle relazioni del contenuto che studiano, formulano ipotesi o credenze riguardo i problemi che il contenuto pone e si relazionano al contenuto e all’apprendimento dello stesso con interesse intrinseco e con la volontà di una profonda comprensione. Smith e Colby (2007) riferiscono che una serie di studi hanno dimostrato la forte differenza nei risultati tra gli studenti che si avvicinano in maniera superficiale all’apprendimento, per i quali i risultati sono di bassa qualità, e gli studenti con un approccio profondo, i cui risultati sono di alta qualità (Biggs, 1987; Entwistle, 2001; Marton e Säljö, 1984).

Forse, diremmo noi, non è la storia in sé che li annoia, ma il metodo d’insegnamento esclusivamente tradizionale del docente basato, come lui orgogliosamente afferma, esclusivamente sulla sua performance retorica. Uno studio recente condotto in Germania, ha dimostrato che il piacere nell’apprendimento è associato ad una motivazione auto-determinata, e quindi ad un apprendimento profondo, in ambienti di apprendimento centrati sullo studente. Tale associazione è significativamente più forte rispetto all’apprendimento

che si produce in ambienti centrati sull'insegnante e sul tradizionale metodo trasmissivo (Kulakow e Raufelder, 2020).

Quindi il caso della docente 1 potrebbe confermare ciò nel nostro studio poiché il problema, la riflessione, e lo scaturire di situazioni sfruttabili per l'apprendimento significativo, si "costruiscono" appunto attraverso un percorso in cui il discente è al centro. La studentessa musulmana che vive quella situazione descritta è di per sé apprendimento significativo per sé e per gli altri compagni. Non sappiamo se da quella situazione è venuto fuori un seguito, un percorso, possiamo ipotizzare di no, ma sicuramente poteva scaturire, se la docente lo avesse realmente voluto o potuto.

Ecco questi primi due esempi ci dicono già moltissimo. In prima istanza che l'obiettivo della didattica della storia è sempre lo stesso, i contenuti di secondo ordine. Pensiamo ad esempio all'empatia storica che poteva essere stimolata nella situazione di apprendimento ipotetica da far scaturire dopo il fatto raccontato dalla docente 1. Anche per il docente 2 i contenuti di secondo ordine sono importanti, ma scaturiscono, se scaturiscono, dalla già ben forte motivazione dei suoi studenti d'élite del liceo classico.

Nel criticare la didattica "debole" dei pedagogisti e degli psicologi, il docente 2 non si rende conto che i suoi alti intenti andrebbero incontro ad un totale fallimento, soltanto cambiando il contesto in cui la sua didattica opera. Non vuole questa essere una critica, ma solo un accertamento dei fatti. Se la didattica tradizionale del docente 2 funziona benissimo, seppur non appassionando i suoi studenti e le sue studentesse, vale solo ed esclusivamente per quel contesto. E probabilmente risulta più efficace di una didattica costruttivista, per preparare i suoi discenti al passaggio all'istruzione terziaria, in cui la modalità di didattica è la medesima. Pertanto, il docente 2 si mostra perfettamente pragmatico. I suoi studenti sono pronti per affrontare l'università, sbocco naturale del loro percorso di studi scolastici.

Nel caso della docente 1 invece ci troviamo di fronte ad una situazione in cui una discente sicuramente svantaggiata, può diventare il centro di un percorso utile a tutta la classe, in un contesto in cui la motivazione allo studio può risultare meno evidente, nonostante si tratti sempre di un liceo. Pensiamo, allora, che il "purtroppo" della nostra docente 1 scaturisce dal fatto che tali situazioni di apprendimento e di didattica costruttivista non vengono favorite

perché il suo contesto richiede una didattica tradizionale come linea portante (liceo scientifico) e una didattica costruttivista limitata a solo poche circoscritte situazioni, come ad esempio il Giorno della Memoria.

Eppure, quella circoscritta situazione ha fatto emergere tutta la potenza della didattica costruttivista applicata alla Storia e ai contenuti di secondo ordine dell'*Historical Thinking*. Questa situazione in cui, nonostante la competenza della docente e la sua più intima volontà, un insegnamento di *Historical Thinking* non si concretizza in pratica diffusa, viene confermata dalle considerazioni di Shemilt (1987), che mettono in evidenza come l'approccio didattico dell'*Historical Thinking* venga limitato nelle aule scolastiche soprattutto per motivazioni pratiche. In principal modo, perché la valutazione degli apprendimenti avviene attraverso test standardizzati o interrogazioni che non vanno a valutare ciò che una didattica di *Historical Thinking* necessita. Da questa incongruenza importantissima scaturisce l'esigenza del docente di fornire una didattica che possa mettere in grado gli studenti di svolgere con successo le verifiche di apprendimento.

Nel caso della docente 3 la rilevanza dei contenuti di secondo ordine nell'insegnamento della storia viene dichiarata esplicitamente e costituisce anche un fatto essenziale per la soddisfazione lavorativa dell'insegnante stessa: *Riesco ad essere soddisfatta del mio lavoro, al termine della scuola, solo se mi rendo conto che i miei alunni sono in grado di padroneggiare sufficientemente i contenuti di secondo ordine.*

Potremmo quindi dire che il potere educativo della storia si sostanzia in un processo in cui i contenuti di primo e secondo ordine si dispiegano durante l'apprendimento, ma soltanto i contenuti di secondo ordine sono quelli che manifestano tale potere educativo e la cui padronanza ne rappresenta l'outcome più evidente ed importante. Dato che un'acquisizione profonda dei contenuti di secondo ordine avviene, come abbiamo visto, attraverso un approccio costruttivista all'apprendimento, risulta illuminante il fatto che la docente 3 metta in risalto il beneficio che una buona didattica di contenuti di secondo ordine, con metodi costruttivisti, genera soddisfazione lavorativa. Anche questa relazione è stata dimostrata da evidenze, come ad esempio lo studio di Abolhasani e Javadipour del 2019 attesta. Insegnanti con alta competenza costruttivista sono solitamente e significativamente più soddisfatti del proprio lavoro.

La docente 4 in maniera molto interessante ci mostra come il potere educativo della Storia sia intrinseco al fare stesso dello storico identificato come un ricercatore in prima istanza e poi come un maestro, e quindi un insegnante. Da questo essere un ricercatore che poi racconta ed insegna la docente ci dà una acutissima interpretazione della massima ciceroniana: *Ecco la storia è magistrae vitae perché lo storico è maestro.*

Fare storia non può essere scisso dall'insegnare la storia e in questa unione tra ricerca e insegnamento viene fuori non solo una interpretazione di un determinato fatto storico, ma soprattutto il potere educativo che l'insegnamento di quel fatto e di quella interpretazione portano con sé. Forse, però, questa illuminante intuizione della docente, che usa un metodo strettamente tradizionale, conferma alcuni dubbi circa la effettiva possibilità di insegnare la Storia facendo entrare e imitando il mestiere dello storico. Difatti, Barton (2009) afferma che la rigorosa disciplina di uno storico non sempre si traduce bene in un rafforzamento dell'interesse degli studenti e delle studentesse verso la Storia e quindi questi due obiettivi possono entrare in conflitto tra loro. Sembra che la nostra prof., dall'alto della sua esperienza, abbia centrato a pieno la questione, senza probabilmente aver mai letto Barton.

Vediamo per concludere l'analisi del primo tema cosa di importante possiamo ricavare dai dati relativi agli ultimi due docenti intervistati. Il docente 5 mette in evidenza un aspetto fondamentale, quello del relativismo e ci spiega come superare le insidie che porta con sé, senza ricorrere al ritorno ad una storia che pensa di avere la verità di un fatto senza nessuna possibile messa in discussione della stessa.

Quando parliamo di insidie del relativismo dovremmo tenere ben in mente le parole del docente 5 che ci appaiono fortemente illuminanti. Uno stesso fatto storico, quale ad esempio il meridionalismo, può divenire oggetto di relativizzazione da punti di vista opposti, a seconda del contesto temporale in cui tale evento viene insegnato e dibattuto in un'aula scolastica. Difatti, nel periodo della scuola in cui l'insegnamento della storia aveva un valore prettamente incentrato sulla costruzione e la cementificazione di una identità nazionale, parlare di meridionalismo e mettere in discussione certe apologie del Risorgimento - così come alcuni suoi protagonisti - avrebbe rappresentato un relativismo pericoloso per la buona riuscita dell'insegnamento della disciplina storica in quel preciso momento; oggi invece parlare di meridionalismo può rappresentare per molti giovani un

rinforzo relativistico involontario poiché qualsiasi contenuto di disciplina scolastica – ma soprattutto la storia – è messo in crisi dalla potenza di internet in cui le diverse prese di prospettiva di un fatto storico trovano ampiamente spazio nella jungla della rete.

Ciò che però è ben chiaro nel ragionamento del docente 5 è il fatto che il relativismo spesso pericoloso – vedi la citazione del fascismo e di Forza Nuova – non deve in alcun modo essere soppresso attraverso censura o ritorno a didattica tradizionale, ma deve essere sapientemente orientato, spiegato e convogliato in una giusta direzione, nel senso che il docente stesso aiuta gli studenti e le studentesse a operare una fondamentale verifica di alcuni parametri (fonte dell'informazione, autorevolezza dell'informazione ecc.), lasciando ai discenti la decisione finale di presa di prospettiva, soltanto però dopo aver chiarificato alcuni aspetti cruciali che hanno determinato, nella revisione storiografica di un periodo storico come il Fascismo, una condanna quasi unanime nella comunità accademica e politica. A tal proposito sembra utile citare un passo di Mostert (1986) a proposito dell'insegnamento dell'etica e del relativismo degli studenti:

Specialmente nel campo dell'etica, è vero che senza una qualsiasi precedente educazione filosofica, gli studenti già possiedono una serie di credenze e di argomenti e “maneggiano” problemi morali con i quali si confrontano. Si raffrontano infatti con problemi morali prima e fuori dal contesto scolastico, nella vita di tutti i giorni, hanno il proprio personale significato di “responsabilità” e di “giusto” o di “obbligazione morale”. Con molta probabilità essi hanno portato alla loro mente le problematiche che nascono dal confrontarsi con i problemi morali. Perciò, quando vogliamo farli pensare in maniera etica, qual è la trasformazione che vogliamo far portare nelle loro menti? (p. 200)

Seguendo questo ragionamento, perfettamente compreso dal docente 5, ci sembra che anche la soluzione che egli propone sia adeguata ed equilibrata per un corretto insegnamento dell'etica storica come contenuto di secondo ordine. Questa considerazione può essere ancor più avallata da un'altra illuminante affermazione del docente 5 riguardo all'attenzione da porre quando si lavora con i contenuti di secondo ordine. Può sembrare forzata l'affermazione del docente 5, perché sminuire il dramma delle Fosse Ardeatine ci sembra qualcosa di profondamente sgradevole e sostanzialmente inconcepibile, ma in realtà, chi

vive quotidianamente la scuola sa benissimo che un numero consistente di ragazzi e ragazze hanno concezioni negazioniste riguardo al dramma dell'Olocausto e quindi rimarcare e fare "ordine" prima di una qualsiasi presa di prospettiva in un determinato fatto storico è essenziale anche per un fatto così grave in cui non ci dovrebbero essere dubbi interpretativi circa la brutalità e la bestialità dei nazi-fascisti in quel drammatico periodo della nostra storia nazionale.

A testimoniare la validità di questa considerazione della docente 5, vi sta uno studio del 2014 condotto a Rialto in California da Yarbrough. Agli studenti è stato affidato un compito in cui il problema principale da risolvere riguardava rispondere in maniera approfondita, attraverso una ricerca di fonti primarie online, alla domanda "E' stato l'Olocausto una burla?". Ebbene dai risultati della ricerca è venuta fuori una verità sconcertante: più di 50 studenti e studentesse su un totale di 2000 partecipanti hanno concluso che l'Olocausto non è mai accaduto. Ecco dunque che le considerazioni della nostra docente ci dicono una verità sulla quale riflettere attentamente.

Concludiamo con alcune considerazioni importanti questa volta suggeriteci dall'analisi dell'intervista della docente 6. Le osservazioni della docente 6 colpiscono per la loro pragmaticità e praticità. La docente rimarca un problema reale, infatti, della società italiana, ossia il forte campanilismo. Per cui in termini pragmatici, afferma che non va disdegnata la storia patriottica in toto, poiché in determinati contesti, come quello italiano può essere ancora notevolmente importante.

E' concretamente vero che se un docente pur affrontando con una metodologia specifica – in questo caso la storia patriottica – un problema reale e quindi non opera una scelta metodologica ideologicamente orientata, tale approccio metodologico non può costituire l'unico strumento da utilizzare, ma rientra all'interno di un piano in cui la flessibilità dei metodi e degli approcci deve farla da padrona. Come darle torto, forse all'interno di un dibattito sempre più complesso avviato nel Novecento, si è persa la banalità dell'utilità della Storia per la crescita, la partecipazione democratica e l'inserimento nel mondo del lavoro dei nostri giovani e delle nostre giovani.

Aggiungiamo noi, che questo riferirsi alla tradizione classica greco-latina, non è un fatto solo italiano e dei “vecchi italiani”, ma è profondamente radicato nelle menti dei politici anche a livello internazionale. Guardiamo cosa ci dice ad esempio O'Driscoll (2015) a proposito della tradizione, ahinoi drammaticamente attuale, riferita al concetto di “guerra giusta”. “La guerra occupava un posto di rilievo nella riflessione greca della vita politica” (p. 4) Egli cita Platone e Aristofane, ma soprattutto gli storici greci più eminenti Erodoto, Tuciddide, Senofonte, i quali pur deplorando la guerra come male primario per gli uomini, ne la sciano trasparire l'ineluttabilità in determinate circostanze, in cui il “giusto” non può essere affermato senza il ricorso alla forza militare. O' Driscoll, raffronta questo pensiero alla contemporaneità occidentale e cita a proposito le guerre, o meglio le rivoluzioni della “Primavera Araba” e l'endorsement del presidente degli Stati Uniti Obama dato ad esse. Noi potremmo spingerci più in avanti e come molti sembrano affermare, sembra che un intervento militare delle “democrazie” in Ucraina, assediata e costretta a subire l'invasione della Russia, possa rappresentare l'unica soluzione “giusta” ad un evento in cui altre soluzioni stanno fallendo o perlomeno, con i loro tempi lunghi, stanno determinando e potrebbero determinare una sofferenza prolungata del popolo ucraino.

Ma non solo, dice a proposito la docente riguardo al ruolo positivo della storia per l'accoglienza e l'integrazione dei sempre più numerosi bambini e bambine extracomunitari nelle nostre scuole. Non ci sembra opportuno commentare oltre. E' chiaro che il potere educativo della storia emerge nelle percezioni dei docenti intervistati in maniera evidente ed illuminante. Le personali considerazioni dei docenti, derivate da competenza ed esperienza dimostrano con quanta professionalità e serietà i docenti italiani di storia affrontano l'arduo compito di far comprendere ai ragazzi e alle ragazze l'importanza dello studio di una disciplina “in crisi” non per sua intrinseca debolezza o incompetenza dei docenti, ma per una involontaria o deliberata intenzione di certi poteri, interessati a impedire ai nostri giovani di formarsi una coscienza etica e civica degna di un paese democratico.

Riguardo al secondo tema che abbiamo individuato diremo subito che il campione di docenti intervistati può essere diviso in tre sostanziali parti, di cui la prima vede presenza di docenti sicuramente convinti dell'efficacia di una didattica della storia costruttivista, una seconda parte composta da una docente la cui convinzione costruttivista è forte, ma ammette l'impossibilità di realizzarla nella pratica didattica quotidiana, e infine due docenti

che sono fermamente convinti della necessità di ritornare o continuare a fornire ai ragazzi e alle ragazze una modalità didattica rigidamente trasmissiva e tradizionale. Vorremmo iniziare proprio da quest'ultimi due docenti.

Il nostro professore di filosofia e storia del liceo classico riferisce così la sua convinta posizione tradizionalista. Il professore usa un termine forte “resistenza”. In Italia questo termine è allo stesso tempo drammatico e glorioso e vederlo usare da un professore di storia per evidenziare il suo convinto rifiuto della – a questo punto diremo – dittatoriale infiltrazione della pedagogia anglosassone nella nostra scuola. La difesa del tradizionalismo è sapientemente descritto con calibrate parole che ne lasciano denotare i punti essenziali e i risvolti polemici. Polemico è infatti il dire “non vado a far scrivere o costruire nulla”; polemico perché non si capisce il motivo per il quale anche in una didattica tradizionale non si possa ricorrere a strategie che permettano una certa autonomia e costruzione dell'apprendimento oppure non si possa richiedere agli studenti e alle studentesse di produrre testi scritti per la verifica o l'approfondimento delle conoscenze acquisite.

L'atteggiamento provocatorio di questo passo che abbiamo riportato è ancor più evidente in un altro stralcio nel quale, alla domanda relativa all'apprendimento centrato sul docente o sul discente. Tutta l'intervista, infatti, ad una semplice unica lettura fa evidentemente vedere che il docente rivendica il suo ruolo di guida e maestro dispensatore di saggezza e autorevolezza. Perché allora non ammettere senza alcuna remora che il suo è un insegnamento centrato sul docente?

Provocazione, appunto e spirito polemico. Non sta a noi fornire giudizi. Gli esempi delle percezioni di questo docente dovrebbero far riflettere sul fatto che ancora, e in maniera non isolata, esistono docenti nella scuola italiana che non ammettono alcuna forma di apertura verso ciò che l'accademia e il decisore suggeriscono, ovvero uno svecchiamento delle pratiche didattiche in senso costruttivista e nel caso della storia, ispirate all'*Historical Thinking*. Appoggiandoci alle evidenze delle letterature potremmo senz'altro dire che il docente 2 ha una credenza di insegnamento in cui l'interesse per il curriculum è “tecnico” in maniera predominante (Kemmis & Fitzclarence, 1986) e tale “credenza può essere aggravata da una convinzione positivista per la quale il curriculum è un oggetto “reale”,

piuttosto che un oggetto di conoscenza socialmente negoziata tra i membri della comunità educativa” (Taylor, 1990, p. 5).

Analizzando le informazioni dell'altra docente “tradizionalista” ci possiamo rendere conto di una differenza sostanziale. Anche lei riferisce di fare un po' una sintesi nella sua didattica tradizionale dei contenuti di secondo ordine – seppur avendone una conoscenza un po' parziale. Vediamo allora rapidamente cosa ci suggeriscono i docenti che convintamente aderiscono alla didattica costruttivista e all'Historical Thinking.

La docente 6 riferisce in questo modo:

*Senza alcun dubbio centrato sullo studente (l'insegnamento), anche se orgogliosamente talvolta rivendico il mio diritto a salire in cattedra.*

E ancora:

*Sicuramente il costruttivismo che mi è stato insegnato lo applico, però sempre attraverso la mia creatività. Del resto non sarebbe il mio modo di insegnare centrato sullo studente se non applicassi le teorie costruttiviste. Ma quando parlo di creatività, non mi riferisco solo a metodi e contenuti, ma alla costruzione di un contesto di apprendimento in cui l'unica regola è il rispetto che gli studenti e le studentesse devono avere tra loro.*

C'è tutta la competenza pedagogica del costruttivismo in questa dichiarazione in cui, una capacità fondamentale – quella creativa – viene ribadita dalla docente. Senza insegnanti creativi – aggiungiamo noi – non ci possono essere studenti creativi, e quindi senza creatività non ci può essere costruzione del sapere. In una classe creativa, infine, non servono elenchi di regole. E come questa creatività possa essere istituzionalizzata ci sembra opportuno riferire circa un progetto sviluppato negli Stati Uniti in cui, a seguito di una normativa che impone la completa digitalizzazione dei libri di testo nelle scuole, Jimenez e Moorhead (2017) hanno avviato un programma di 9 anni in cui 96 studenti e studentesse del Nord California si cimentano in un compito che sarebbe potuto essere considerato impossibile soltanto qualche decennio fa: diventare autori di un manuale di storia totalmente digitalizzato, utilizzando manuali in uso e soprattutto fonti primarie ritrovate in archivi locali e nazionali.

Ci troviamo di fronte ad un esempio straordinario di didattica dell' Historical Thinking, di pedagogia costruttivista centrata sullo studente e di uso perfetto delle tecnologie. La domanda di partenza dello studio, infatti, si riferisce proprio alla tecnologia ed è la seguente: "Come potrebbe la recente tecnologia digitale essere "accoppiata" al costruttivismo pedagogico in modo da sviluppare un più grande ed efficace impegno degli studenti e delle studentesse nelle classi di storia?"

Le conclusioni a cui giungono sono le seguenti:

[Tale progetto] promuove l'allontanamento da un modello primariamente passivo di consumo di contenuti scolastici, che ha spesso dominato la pratica educativa negli ultimi due secoli e [li fa muovere verso] quella in cui gli studenti si prendono carico del proprio apprendimento. Il progetto consente agli studenti di liberarsi dai vincoli tradizionali delle lezioni di storia incorporando nel proprio Historical Thinking il design thinking così come l'applicazione della tecnologia per l'apprendimento alle loro presentazioni storiche. I nostri risultati supportano il ruolo che la tecnologia può avere nell'assistere la pedagogia costruttivista, pur riconoscendo che, senza un insegnante cooperante che ha una formazione solida in tale prospettiva pedagogica, la facilitazione per gli studenti è notevolmente limitata.

Inoltre, se già una [classica] unità di apprendimento curriculare può generare notevoli evidenze di Historical Thinking, coinvolgimento degli studenti e creatività, i libri di testo costruiti dagli studenti supererebbero le aspettative, se concesso tempo sufficiente per la loro concreta realizzazione. (p. 591)

Il docente 5 ci dà anch'egli dei suggerimenti importanti:

*I metodi che usa sono davvero tanti. Mi piace molto "giocare" con i miei studenti, confonderli anche, e a volte sorprenderli. Il primo passo per svolgere una didattica di qualità esula dai contenuti disciplinari. E' un fatto di relazione di fiducia. Per cui il mio metodo parte sempre da quello, conquistare la fiducia degli studenti e delle studentesse e poi ogni metodo sostanzialmente va bene, anche se, ti ripeto, svolgo la mia attività in senso costruttivistico e mi servo in maniera massiva delle tecnologie*

*e dei laboratori che, per fortuna, nel mio istituto sono ampiamente disponibili ed efficienti.*

Se per la docente 6 la parola chiave era “creatività” da cui scaturisce un contesto di apprendimento sereno e quindi costruttivista, il costruttivismo stesso, per il docente 5 non può esistere senza la parola chiave “fiducia”. Il fatto relazionale e l’“alleanza” tra studente e insegnante sono quindi precondizione indispensabile per qualsiasi forma di insegnamento ispirato al costruttivismo, così come ampiamente dimostrato in letteratura (vedi ad esempio, Toste, 2007; Toste, Heath, McDonald Connor e Peng, 2015; Ursano, Kartheiser e Ursano, 2007).

Terminiamo con la docente 1, che riferisce

*Penso che mio malgrado il mio metodo di insegnamento sia più incentrato sull’insegnante, poiché mi risulta impossibile, come ho detto, applicare metodologie centrate sullo studente.*

Questa un po’ scoraggiata affermazione della docente 1, ci permette di arrivare all’ultimo tema della nostra analisi, ovvero quello delle barriere che impediscono un buon insegnamento della storia.

A nostro avviso per superare le barriere che ci hanno indicato tutti e 6 i docenti possiamo affermare con le parole del docente 5 e della docente 6 che la responsabilità e l’efficacia dell’azione didattica del docente è imprescindibile per superare le barriere. Da notare come argutamente il docente smonta certe barriere comunemente indicate da – secondo lui – troppi docenti, quali “il tempo” e “il programma” e affida un ruolo chiave all’efficacia del docente nel condurre ed implementare una didattica costruttivista (Nie et al., 2013).

La docente 6 riferisce altrettanto argutamente così

*Le difficoltà sono tante, ma la più importante non riguarda solo la storia. Riguarda tutta la scuola italiana, se avessimo il tempo di dedicarci alla preparazione e alla valutazione autentica degli apprendimenti e dello sviluppo dei ragazzi, e non*

*fossimo quindi come tutti sanno impelagate in un sistema burocratico terribile e corrotto, la scuola sarebbe un'altra cosa.*

Spicca ancora una volta – e con questo concludiamo – il pragmatismo e la sincerità della docente 6, che ha il coraggio di indicare quella che forse tutti i docenti italiani sanno essere il principale impedimento ad una didattica veramente di qualità.

La burocrazia imperante, ossessiva e opprimente, infatti, non solo toglie tempo prezioso ai docenti, ma li snerva psicologicamente e dal punto di vista motivazionale. L'azione istituzionale più importante dovrebbe essere pertanto quello di alleggerire al massimo il carico burocratico insopportabile e doloso della scuola italiana. E se alla troppa burocrazia, per dirla con Veladiano e Ligabue (2019), aggiungiamo anche le poche risorse, possiamo individuare i motivi istituzionali più importanti che limitano fortemente l'azione innovativa di molti docenti e molte docenti italiane.

## V. Conclusioni

Il rinnovamento della didattica della storia, in tempi di crisi della storia, passa prima di tutto dai docenti che la insegnano nelle nostre scuole. I docenti di storia, in Italia, hanno visto negli ultimi decenni deprezzare il loro lavoro, fosse solo per le ore dedicate nel curriculum, sempre più esigue. Non è tuttavia solo questo. L'insegnamento della storia non sempre viene affidato – a causa dell'accorpamento con la disciplina di lingua e letteratura italiana – a chi la storia realmente l'ha approfondita nel corso della sua formazione universitaria o durante il servizio. Per risollevare quindi le sorti della Storia nelle nostre scuole – in un periodo propizio dato dall'irruzione di eventi storici di grande portata nel nostro presente – occorre ripensare il modo in cui gli insegnanti si avvicinano alla disciplina, al modo in cui la propongono agli studenti e alle studentesse e, infine, al modo in cui costantemente aggiornano le loro competenze disciplinari e didattiche.

A livello accademico un ripensamento generale della didattica della storia è venuto dal nuovo paradigma dell'*Historical Thinking*, attraverso il quale il modo tradizionale di approccio all'insegnamento della storia e le sue finalità specifiche sono state abbandonate per una serie di importanti ragioni. La storia, infatti, è sempre stata una disciplina dal forte valore ideologico. Essendo una guida per muoversi nel presente guardando al passato, il potere costituito in una data nazione ne ha fatto sempre ampiamente uso per solidificare l'identità ed il sentimento nazionale. Se prendiamo ad esempio il caso dell'Italia – nazione giovane e mai completamente unificata –dal momento della istituzione di un'istruzione pubblica universale –quindi immediatamente dopo l'unificazione nazionale avvenuta nel 1861 – la storia ha avuto un ruolo nel cementificare il sentimento nazionale a partire dalla narrazione ideale del suo processo di unificazione. E' il caso ovviamente dell'insegnamento in classe del cosiddetto Risorgimento italiano. Ancora oggi il dibattito è aperto: come ci si avvicina al Risorgimento? Occorre seguire l'impostazione tradizionale, essenzialmente apologetica, oppure la strada maestra è quella della complessificazione del periodo storico da studiare. Ecco che nella nuova prospettiva dell'*Historical Thinking* un evento storico come il Risorgimento italiano, può essere insegnato in maniera nuova e capito in profondità dagli studenti. Tutto infatti può divenire problema nel racconto dei fatti e delle contraddizioni del Risorgimento italiano e la presa di prospettiva gioca un ruolo importantissimo. L'*Historical Thinking* ci permette di capire le diverse prospettive senza svilire gli aspetti fondamentalmente positivi che l'unificazione nazionale ha portato agli

italiani. La conoscenza di questo evento quindi subisce una maturazione: non è la semplice riproduzione di un canovaccio retorico, ma è lo studio approfondito di un evento dalle mille sfaccettature. Qualcuno potrà dire che in questo modo si rischia di mettere in forse la nostra identità e il nostro patriottismo. Noi invece pensiamo che un approccio problematico alla fine risulterà molto più efficace in questo senso rispetto all'approccio tradizionale. Questo perché –e non solo per la storia– i nostri studenti e le nostre studentesse sono diventati allergici e insofferenti sia alla retorica sia all'obbedienza cieca al docente onnisciente.

In questo senso, lo studio della storia rinnovato si intreccia fortemente con un rinnovamento generale dell'approccio pedagogico. Non è possibile infatti realizzare una didattica della storia nuova senza una didattica generale nuova, che non può non essere ispirata dal costruttivismo.

Ritornando al Risorgimento, mettendo al centro lo studente si partirà da quelle che sono le sue credenze o miscredenze rispetto a questo fenomeno. In generale, potremmo trovare studenti che non aspettano altro che verificare o falsificare queste loro credenze o miscredenze, senza vedersi oppressi da una pappardella che devono mandare giù senza alcuna possibilità di messa in discussione o approfondimento complesso.

Il docente di storia che riesce a creare un ambiente di apprendimento costruttivista e ispirato dall'Historical Thinking sarà il primo ad essere sorpreso dalla curiosità enorme che la maggior parte degli studenti nutrono per la disciplina.

Il problema, però, risiede nel docente. Rinnovare la didattica non è qualcosa che si fa con una bacchetta magica: occorre sacrificio e perseveranza, perché le resistenze e gli ostacoli sono enormi. Il rischio, in questo senso, è di una nuova retorica: la retorica dell'innovazione, che rimane solo teorica a cui non corrisponde una pratica reale ed efficace. Molti docenti ritengono – assolutamente non per ignoranza – che la pedagogia costruttivista sia essenzialmente irrealizzabile e quindi vivono con diffidenza e frustrazione anche la formazione a cui sono costretti a partecipare, che spinge in questa direzione.

A nostro avviso, il cambiamento deve essere innanzi tutto a livello individuale. Quelle che sono le credenze riguardo all'insegnamento giocano un ruolo decisivo. Non è possibile, infatti, attuare un cambiamento didattico se non si parte da una forte motivazione intrinseca che spinge verso questo cambiamento. La formazione pre-servizio ed in servizio deve in prima istanza, quindi, incidere sulle credenze. L'approccio al cambiamento a seguito di

formazione specifica non può cambiare senza un docente che crede che questo cambiamento sia efficace ed importante. Se le credenze sono ben stabilite si può passare poi all'approfondimento teorico e alla pratica didattica.

La formazione in questi aspetti è fondamentale perché deve dimostrare ai docenti che se il cambiamento pedagogico viene portato avanti con le competenze e le pratiche ben consolidate i risultati arrivano copiosi. Il momento centrale in questo senso è rappresentato dalla realizzazione di unità di apprendimento in cui i presupposti teorici vengono trasformati in pratica didattica. Per la didattica della storia una buona formazione dovrebbe anche fornire esempi pratici da applicare e i formatori dovrebbero affiancare i docenti nel momento di attuazione di progetti ispirati all'Historical Thinking. La presenza del formatore dovrebbe essere assicurata nella prima fase di attuazione del cambiamento pedagogico. Ciò avrebbe una ricaduta importante anche nella relazione di fiducia tra formatore e docente. Senza la realizzazione di questa alleanza la formazione rischia di divenire un relazione tra entità estranee che assolvono un adempimento burocratico senza incidere realmente sulle pratiche didattiche. In questo senso, non basta che molta formazione avvenga attraverso metodi laboratoriali: non sono infatti i docenti che devono fare i laboratori per imparare le teorie. E' invece opportuno prevedere, come abbiamo detto, momenti di condivisione della pratica didattica.

Le unità di apprendimento realizzate e valutate potranno così dimostrare al docente che le teorie apprese possono divenire una efficace pratica didattica, al momento in cui si applicano correttamente le procedure e si attuano le strategie implementative necessarie.

In sostanza, occorre privilegiare in maniera massiva la ricerca-azione, nelle prime fasi di cambiamento didattico. I primi progetti devono essere, infatti, ispirati dalla pratica accademica di indagine e i docenti devono assimilare queste tecniche per farle divenire pratica costante del loro agire didattico.

Questo richiede molto sforzo, perseveranza e convinzione. Ecco perché, ribadiamo, le credenze giocano un ruolo fondamentale. Alla luce di ciò, in questo nostro lavoro, centrato sugli insegnanti di storia e sui libri di testo, abbiamo cercato di approfondire aspetti cruciali per le sorti della didattica della storia nelle aule scolastiche italiane. L'obiettivo principale è stato realizzato, poiché siamo riusciti ad individuare alcuni punti di forza e alcuni punti deboli sui quali ovviamente è importante lavorare. Abbiamo visto che il rinnovamento deve passare attraverso uno svecchiamento delle credenze riguardo alla disciplina e dal

rinnovamento dei libri di testo, troppo legati ad un approccio tradizionale e trasmissivo. Il punto centrale risiede nel fatto che troppi docenti ancora credono che una didattica trasmissiva attraverso la lezione frontale e il manuale sia l'unica via – quindi un ritorno al passato – per ristabilire un ordinato e disciplinato insegnamento della storia. Un aspetto importante è dato dal fatto che la maggioranza di questi docenti è di genere maschile e con una età abbastanza avanzata. Al contrario, insegnanti donne e di generale giovane età sembrano essere significativamente più propense ad applicare una didattica innovativa e ispirata all'*Historical Thinking*.

L'aspetto legato al genere è di difficile interpretazione. Perché mai infatti una insegnante donna dovrebbe essere più innovativa ed aperta al cambiamento rispetto ad un insegnante uomo?. Riteniamo che dietro questo nostro ritrovamento – che abbiamo visto è confermato in parte anche in letteratura – ci sia qualcosa che va al di là della didattica in sé, ma si inserisce in un quadro sociologico più ampio. Come sappiamo infatti, la scuola italiana è a trazione significativamente femminile e quindi il dato dei pochi insegnanti uomini può essere influenzato dalla consistenza del campione. Al contrario, le donne in netta maggioranza potrebbero essere più motivate nell'applicare un approccio didattico innovativo. Ma perché la scuola italiana ha questa composizione di genere e quali sono le ripercussioni per la didattica? Se da una parte e all'apparenza il fatto che la scuola italiana parli essenzialmente al femminile può essere visto come un elemento positivo, noi riteniamo il contrario, ovviamente senza mettere in discussione il valore delle insegnanti. A nostro avviso, gli uomini non investono professionalmente nell'insegnamento perché questo ruolo è sempre più deprezzato a livello economico e di riconoscimento sociale. Pertanto, una scuola al femminile può essere vista come un fallimento delle politiche di emancipazione femminile. Il ruolo è deprezzato, mal pagato e l'educazione non è un fatto da uomini, per cui: affidiamolo alle donne che sono invece sostanzialmente incapaci di essere incisive in altri ruoli professionali “naturalmente” maschili. In questo contesto potrebbe essere molto più facile per le donne aprirsi all'innovazione didattica, in quanto più motivate, ripetiamo, dei pochi uomini che svolgono la professione di insegnante.

Se ci spostiamo poi sull'età, altre interpretazioni importanti possono essere realizzate. L'assunto secondo il quale i giovani sono più innovativi dei “vecchi” può considerarsi banalmente vero, ma non è l'unico motivo. La questione centrale è che troppo pochi sono i giovani nella scuola italiana. Il primo ingresso nelle aule avviene in età avanzata a causa di

un sistema di reclutamento che non favorisce l'ingresso dei giovani. L'Italia è uno dei pochi contesti rimasti tra paesi avanzati e non in cui il reclutamento dei docenti non avviene a livello di singola e autonoma istituzione scolastica. Da anni le associazioni dei dirigenti scolastici lamentano questa disfunzione, che ovviamente penalizza i giovani. Se poi ci ricollegiamo a quanto detto prima per le donne i fattori che abbiamo spiegato hanno un impatto anche a livello generazionale. Un giovane motivato e preparato trova poco appetibile una professione mal retribuita e sostanzialmente deprezzata a livello sociale.

Ecco quindi che i nostri risultati, dimostrando che i giovani e le giovani donne sono il vero motore di innovazione didattica, si scontrano con un sistema istituzionale che fa di tutto per tenerli lontano dalle aule delle nostre scuole.

Nello specifico della didattica della storia, l'analisi qualitativa ci ha permesso di capire bene che una preparazione storiografica solida (ad es. dottorato) ed una continua formazione in servizio sono le chiavi per permettere una rinascita della disciplina storica nelle aule scolastiche. Anche qui ci troviamo di fronte ad alcuni paradossi istituzionali. La scuola italiana fa di tutto per tenere lontano dalle sue aule i dottori di ricerca. Il sistema di reclutamento infatti prescrive che tale titolo non rappresenta un requisito decisivo al momento dell'assunzione in servizio. A nostro parere ciò è assurdo dal punto di vista pedagogico. E' infatti nell'accademia che si forma quella competenza di didattica della storia e di costruttivismo che vogliamo far diventare prassi nelle nostre classi di storia. Chi già ha ben assimilati questi concetti ed ha una motivazione forte per farli divenire pratica didattica viene sostanzialmente tenuto fuori dalle scuole, non fornendogli un percorso in entrata agevolata. Ritorniamo in questo senso a quanto detto prima. Se una scuola avesse la possibilità di assumere autonomamente degli insegnanti, a nostro parere il numero di questi giovani che possiedono un dottorato sarebbe infinitamente superiore a quello attuale. Questo apporterebbe un valore aggiunto non indifferente al rinnovamento didattico.

Difatti, un sistema di reclutamento che favorisce maggiormente un lavoratore con età più avanzata, porta con sé alcune problematiche molto importanti. Se, infatti, il giovane dottore di ricerca ha ovviamente una fresca preparazione su l'Historical Thinking o il costruttivismo, al lavoratore più anziano – che in molti casi è lontano da anni dagli ambienti accademici – servirà una formazione in servizio, che abbiamo visto deve essere ridimensionata e ripensata per ottenere risultati efficaci.

In questo senso, occorre precisare che la formazione in servizio è stato un topic costante nelle riforme del sistema di istruzione italiano degli ultimi due decenni. Se n'è parlato tantissimo, molta formazione, molti costi per lo stato e per i docenti, pochi risultati.

I motivi li abbiamo spiegati sopra e sembra inutile rimarcarli. Anche qui, però, le responsabilità di sistema sono molto evidenti. Negli ultimi decenni una serie di riforme del sistema di istruzione italiano non hanno sortito i risultati sperati, a nostro avviso, perché le riforme più importanti – come quella del reclutamento – non sono mai state realizzate. L'ultimo intervento normativo è recentissimo e si centra proprio sul reclutamento. A nostro avviso, si tratta di un ennesimo tentativo fallimentare che non va a toccare il nodo della questione che - ribadiamo – riguarda la autonomia scolastica nella scelta dei docenti. Riguardo alla formazione in servizio – tuttavia - sembra adesso, con l'ultimo riferimento normativo previsto per il nuovo anno scolastico, che ci si sia messi sulla strada giusta: una formazione gestita e fornita gratuitamente da una scuola di alta formazione di tipo pubblico e quindi essenzialmente accademica.

E' questo il nodo centrale per la didattica della Storia. Non può infatti fornire formazione sulla didattica della storia una qualunque associazione, lautamente remunerata, in cui a docenti laureati e specializzati viene proposto di aggiornarsi seguendo metodi e istruzioni di un semplice laureato o laureata. I docenti italiani hanno infatti il diritto di essere aggiornati e formati soltanto da istituzioni e attori che hanno un livello di istruzione superiore nello specifico ambito formativo. Da qui la necessità di avere una formazione nella quale imparare le moderne pratiche accademiche di ricerca, nodo della questione a nostro avviso. La scuola italiana ha bisogno di insegnanti che sono sempre in relazione con l'accademia. L'insegnante non può non saper fare – a livello base – ricerca scientifica in qualsiasi disciplina. Questo sia per interloquire con i formatori accademici, sia per approcciarsi all'insegnamento della sua disciplina con quelle skills di ricerca che sono indispensabili nella società di oggi e che devono divenire patrimonio – con gli ovvi limiti – anche degli studenti e delle studentesse.

E' questo poi l'obiettivo ultimo dell'Historical Thinking: far lavorare i nostri studenti come gli storici. Ciò però non è possibile se i docenti di storia non hanno un bagaglio di aggiornamenti metodologici su come oggi si fa ricerca storiografica. Ecco perché il giovane dottore di ricerca si trova in una situazione di vantaggio e dovrebbe essere agevolato il suo ingresso nelle aule.

Nonostante i meriti che abbiamo elencato, nel nostro studio sono presenti un numero importante di limitazioni. In prima istanza il campione di docenti per l'indagine con questionario ha avuto una consistenza numerica non ottimale, e ciò può aver diminuito la potenza statistica delle analisi e quindi l'affidabilità dei risultati. A ciò si aggiunge che il nostro è stato uno studio di descrizione di base, che non ci permette quindi né una generalizzazione dei risultati né tantomeno un accenno di predizione.

Nonostante queste limitazioni, il nostro studio ha avuto il merito importante di gettare una pietra nel mare delle possibili ricerche da effettuare, soprattutto nel contesto del Sud Italia. Da anni si parla di ricerca-azione e noi siamo convinti – ribadiamo - che questa sia la strada maestra quando si parla di interventi sul lavoro dei docenti, specialmente quelli di Storia. Un suggerimento importante e una formazione efficace potrebbero scaturire se studi come il nostro, specialmente la parte quantitativa – non eccessivamente complicata da un punto di vista statistico - divenissero, in piccolo, prassi ben stabilizzata nel lavoro delle autonomie scolastiche. Ogni nuova proposta potrebbe in tal senso scaturire da un'analisi preventiva basata su dati concreti e misurabili in termini di efficacia.

Questo ci fa nuovamente pensare a quanto detto prima: una formazione da parte di accademici per gli insegnanti di storia al fine di realizzare una didattica della storia in cui gli studenti abbiano la possibilità di appassionarsi al mestiere dello storico.

Questo in attesa che qualche decisore illuminato abbia il coraggio di mettere mano a quello che sia l'accademia sia la dirigenza scolastica richiedono con forza: un reclutamento agile e rapido svolto a livello di singola istituzione scolastica. In tal contesto, si otterrebbe il risultato di attirare più giovani preparati e di responsabilizzare con adeguate compensazioni le singole scuole. Difatti, se la scuola sa scegliere e reclutare insegnanti preparati ed efficienti, e i risultati arrivano copiosi, ecco che quello staff di reclutamento dovrà avere una forte ricompensa; se al contrario, la scelta dei docenti non produce risultati positivi ecco che quello stesso staff dovrà essere sanzionato. Riteniamo che questa sia la via più semplice ed efficace per un vero rinnovamento didattico della scuola italiana.



## VI. Riferimenti

- Abolhasani, Z. & Javadipour, M. (2019). competency of teachers and job satisfactory with an emphasis on constructivism. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 13(4), 911-920.
- Adler, S. (1991). The education of social studies teachers. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research in social studies teaching and learning* (pp. 210-221). Macmillan.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329-351). Routledge.
- Alexander P. A., Graham S. & Harris K. R..(1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects, *Educational Psychology Review*, 10(2).
- Anderson T. H. & Ambruster B. B. (1982). Reader and text, Studying Strategies, in W. Otto, S. White (Eds), *Cognitive and affective Learning strategies* (pp. 219-42). Academic Press.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Logman.
- Anichini, A., Parigi, L. & Chipa, S. (2017). Between tradition and innovation: the use of textbooks and didactic digital contents in classrooms. *Realtec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2).
- Armento, B. J. (1996). The professional development of social studies educators. In J. P. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 485-502). Macmillan.
- Ascenzi, A. (2004). L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia. *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, 1000-1023.
- Audigier, F. (2005). History in the curriculum: The pupils' perspective. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1).
- Ausubel D. P., (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt Rinehart.
- Baldissara, L. (2004). L'insegnamento della Storia Contemporanea e le alterne vicende del Manuale nell'Italia repubblicana.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

- Banks, J. A. & Parker, W. C. (1990). Social studies teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 674-686). Macmillan.
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, 261-278.
- Bertagna, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1(2020), 2-7.
- Bevilacqua, B. (1997). *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House.
- Bloch, M. (1969). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Einaudi.
- Bloom, B. (1954). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. Longman.
- Borghi, B. (2020). Cronaca del Convegno "Orizzonti della Didattica della Storia". *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), I-VIII.
- Borghi, B. & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la didattica della storia. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1-20.
- Borghi, B. & Dondarini, R. (2020). Per un curriculum verticale di Storia e Geografia. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 132-157.
- Boscolo, P. (1997) *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. UTET.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare: psicologia della motivazione scolastica*. UTET-De Agostini.
- Bracke, S., Flaving, C., Koster, M. & Zulsdorf-Kersting, M. (2014). History education research in Germany. In M. Koster, H. Thunemann & M. Zulsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education* (pp. 9-55). Wochenschau Verlag.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., Armbruster, B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Oransanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Lawrence Erlbaum Associates.

- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringheri.
- Brusa, A. (2021). Un'educazione civica critica Il rapporto con la storia. *Scuola democratica*, 12(speciale), 243-252.
- Brusa, A. P. (2020). The Difficulty of Teaching Historical Landscape: Observations Starting From the Italian Situation. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 378-407). IGI Global.
- Callison, D. (1998). Authentic assessment. *School Library Media Activities Monthly*, 14(5), 42.
- Cancelli, S. (2015). "La lezione efficace". *Scuola Italiana Moderna*, 8. La Scuola.
- Cancelli, S. (2016). Costruttivismo e implicazioni didattiche. La Scuola.
- Cardarello R. & Contini A. (2012) *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Junior.
- Causarano, P. (2018). Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all'inizio del millennio. *Italia Contemporanea- Sezione Open Access*, (286).
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Carocci.
- Cohen, L., Manion, L. & Morison, K. (2007). *Research Methods in Education. (6th ed.)*. Routledge.
- Collins A. M. & Loftus E. F., (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological review*, 82, 407-428.
- Collins A. M. & Quillian M. R., (1969). Retrieval Time from Semantic Memory. *Journal of verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- Corbetta, P. G., 1999. *Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale (Methodology and Methods of the Social Research)*. Il Mulino.
- Cornoldi C., De Beni R. & Gruppo MT (2006). *Imparare a studiare 2*. Erickson.
- Crismore, A. (1984). The Rhetoric of Textbooks: Metadiscourse. *Journal of Curriculum Studies*.
- De Beni, R. & Moè, A. (2000) *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino.
- De Paz, M. (2018). Il costruttivismo: una rivoluzione della didattica spesso dimenticata. *Carattere della rivista*, 49.

- Devine, T. G. (1991). Studying: Skills, Strategies and System. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp & J. R. Squire (Eds), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (pp.743-53). Macmillan.
- Doolittle, P. E. & Hicks, D. E. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 71-103.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-5.
- Entwistle, N. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytical students' experiences of studying. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 103-136.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd Ed.). Prentice-Hall.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. MIT press.
- Gagné, R. (1965). *The Conditions of Learning*. Rinehart & Winston.
- Gardner, H., (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. Basic Books.
- Giannuli, A. (2006). *Abbasso il manuale*. [www.aldogiannuli.it](http://www.aldogiannuli.it)
- Gómez Carrasco, C. J. & Miralles Martínez, P. (2015). Thinking Historically or Memorizing the Past? Assessing Historical Content in Compulsory Education in Spain. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68.
- Gómez Carrasco, C. J. & Miralles Martínez, P. (2016). Historical skills in compulsory education: assessment, inquiry based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>
- Gómez Carrasco, J. C. & Solé, G. (2018). What historical competencies promote the textbooks of history teaching? A comparative study between Spain, England and Portugal.
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J. y Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de

- Educación Secundaria. Un análisis comparativo España- Inglaterra, *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 36(1).
- Gómez Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, A., Felices de la Fuente, M. del M. & Cózar Gutiérrez, R. (2020a). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez Carrasco, C. J., Solé, G., Miralles Martínez, P. & Sánchez Ibáñez, R. (2020b). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Graesser, A. C. & Britton, B. F., (1996) *Models of understanding text*. Erlbaum
- Guarracino, S. (2002). Storia e memoria. *Storia e memoria*, 1000-1009.
- Guerrero Romera, C., Sánchez Ibáñez, R. & Miralles Martínez, P. (2022). Approaches to history teaching according to a structural equation model. *Frontiers in Education*, 7, 842977. <http://doi.org/10.3389/feduc.2022.842977>
- Hannafin, M. J., Hannafin, K. M., Land, S. M. & Oliver, K. (1997). Grounded practice and the design of constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 101-117.
- Hernández, F., Maquilón, J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 62-77.
- Hoagland, M. A. (2000). *Utilizing Constructivism in the History Classroom*.
- Jay, L. (2021). Revisiting Lexington Green: Implications for Teaching Historical Thinking. *Cognition and Instruction*, 1-22.
- Jimenez, J. D. & Moorhead, L. (2017). Recasting the history textbook as an e-book: The collaborative creation of student-authored interactive texts. *The History Teacher*, 50(4), 565-595.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Keleşzade, G., Güneşli, A. & Özkul, A. E. (2018). Effectiveness of History Teaching Based on Social Constructivist Learning and Development of Historical Thinking Skills. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 43(195).

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Kleppe, M. (2010). *Photographs in Dutch History Textbooks: Quantity, type and educational use*.
- Kolbl, C. & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17–28). Routledge.
- Korber, A. (2011). German history didactics. In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history, culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (pp. 145–164). Transaction Publishers.
- Korber, A. & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 89–101). Routledge
- Kulakow, S. & Raufelder, D. (2020). Enjoyment benefits adolescents' self-determined motivation in student-centered learning. *International Journal of Educational Research*, 103, 101635.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Lee, P (2004). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M. & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 131- 158). Simon & Schuster Macmillan.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Croteau, J. P. (2020). Beyond History for Historical Consciousness. Students. *Narrative & Memory*. Toronto University Press.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.

- Levorato, M. C., Roch, M. & Nesi, B. (2007). Idiom understanding in first graders: a follow-up study on less skilled comprehenders. *Journal of Child Language*, 34 (3), 473-494.
- Lewin, C. (2005). Elementary quantitative methods. *Research methods in the social sciences*, 215-225.
- Li, Y. & Garrat, D. (2005). The foundations of experimental/empirical research methods. In *Research methods in the social sciences* (pp. 198-206). Sage Publications Ltd.
- Liu, C. H. & Matthews, R. (2005). Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms Examined. *International education journal*, 6(3), 386-399.
- Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding*. The Historical Association.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Magri, S. (1998). Il sapere storico è sull'orlo del baratro? *I viaggi di Erodoto*, 35, 14-23.
- Maposa, M., & Wassermann, J. (2009). Conceptualising historical literacy-a review of the literature. *Yesterday and Today*, 4, 41-66.
- Martell, C. C. (2012). Making Meaning of Constructivism: A Longitudinal Study of Beginning History Teachers' Beliefs and Practices. *Online Submission*.
- Martínez, N., Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 55-71.
- Martínez Hita, M. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Mattozzi, I. (2002). Pensare la nuova storia da insegnare. *Società e storia*, 98, 787-814.
- Mattozzi, I. (2007). Disciplina. in *Voci della scuola*. Napoli, Tecnodid.
- Mattozzi, I. (2020). La storia, bene comune. Ma che storia? E quanta storia?. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 111-131.
- Merchán, F. J. (2011). El control de la conducta del alumnado en el Aula. ¿Un problema para la práctica de la investigación escolar? *Investigación en la escuela*, 73, 53-64.
- Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland.

- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Sin «Cronos» ni «Kairós».El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 15-26. <http://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.2>
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., Arias González, V. B. & Fontal Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 61(XXVII), 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Monteagudo Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 187-199.
- Moè A. & De Beni R. (1995). Metodo di studio, dalle strategie ai programmi metacognitivi. In O. Albanese et al. (a cura di ), *Metacognizione e Educazione*. Franco Angeli.
- Moon, J. Y. (2015). *History education and the school textbook in fascist Italy: Fascist national identity and historiography in the libro unico di stato* (Doctoral dissertation). University of London. Retrieved from [https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/27156240/Thesis\\_final\\_resubmission\\_30\\_Sep\\_2016.pdf](https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/27156240/Thesis_final_resubmission_30_Sep_2016.pdf)
- Morrison, M. (2012). Understanding methodology. *Research methods in educational leadership and management*, 3, 14-28.
- Mostert, P. (1986). Understanding Relativism. *Metaphilosophy*, 17(2/3), 200-204.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S. & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.
- Noiriel, G. (1996). *Sur la «crise» de l'histoire*. Paris.
- O'Driscoll, C. (2015). Rewriting the just war tradition: Just war in classical Greek political thought and practice. *International Studies Quarterly*, 59(1), 1-10.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 13(1), 4.
- Pancieria, W. & Zannini, A. (2006). *Didattica della storia: manuale per la formazione degli insegnanti*. Le Monnier.

- Paxton, Richard (1997). Someone with Like a Life Wrote It': The Effects of a Visible Author on High School History Students. *Journal of Educational Psychology* 89.
- Perkins, D. N. (1991b). What constructivism demands of the learner. *Educational Technology*, 31 (9), 19-21.
- Philips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly. *The many Faces of Constructivism*. I.
- Piacentini, M. & Pacileo, B. (2019). How are PISA results related to adult life outcomes? *PISA in Focus*, No. 102. OECD Publishing.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Prentice Hall.
- Rabitti, M. T. (2009). *Per il curricolo di Storia. Idee e pratiche*. Franco Angeli.
- Ravitch, D. (1989). The plight of History in American schools. In P. Gagnon (Ed), *Historical Literacy: The case for History in American education*. Houghton Mifflin Company.
- Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). Macmillan.
- Roberts, P. (2011). From historical literacy to a pedagogy of history. *Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education*, (28-29), 1-19.
- Rodríguez Pérez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 194(788).
- Rusen, J. (1993). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Ruspini, E. (2003). *An introduction to longitudinal research*. Routledge.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>
- Sáiz, J. & Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista*

- electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 175-190.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R. & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Samuelstuen M. S. & Braten I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351–378.
- Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53), 145-166.
- Sánchez Ibáñez, R., Guerrero Romera, C. & Miralles Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(26).  
<https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Savio, D. (2018). "Promote from within": a thoughtful and participated approach in the evaluation of educational settings. *Pro-Posições*, 29(2), 72.
- Schank, R. C. & Abelson R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Lawrence Erlbaum.
- Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3).
- Scheiber, HN 1978. Recapturing a usable past: Knowledge and skills in the high school American history curriculum. *History Teacher*, 1(2), 481-492.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Shemilt, D. (1980). *History 13–16: Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. *The history curriculum for teachers*, 39-61.

- Smith, T. W. & Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 80(5), 205-210.
- Sternberg, R. J. & Spear –Swerling I. (1996). *Le tre intelligenze*. Erickson.
- Sternberg, R. J. (1998), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*. Erickson.
- Sullivan, C., Salinas, C., Field, S., Schallert, D. & Webeck, M. L. (2005). *Engaging with socioconstructivism: Social studies preservice teachers learning and using historical thinking in contemporary classrooms*. [Unpublished doctoral dissertation].
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2008). Introduction to mixed method and mixed model studies in the social and behavioral science. In V. L. Plano-Clark & J. W. Creswell (Eds.), *The mixed methods reader*, (pp. 7-26).
- Taylor, P.C.S. (1990). The Influence of Teacher Beliefs on Constructivist Teaching Practices. *Paper presented at tAhe Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- Taylor, T. (2003). *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation.
- Taylor, T. & Young, C. (2003). *Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian school*. Curriculum Corporation.
- Terrell, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *Qualitative report*, 17(1), 254-280.
- Thorndyke P. W. (1984), Applications of schema theory in cognitive research, in J. R. Anderson & S. M. Kosslyn (a cura di) *Tutorials in learning and memory*. Freeman.
- Toste, J. R. (2007). *Classroom working alliance: teacher-student relationship and student's school outcomes*. [Unpublished master's thesis]. McGill University.
- Toste, J. R., Heath, N. L., McDonald Connor, C. & Peng, P. (2015). Reconceptualizing teacher-student relationships: Applicability of the working alliance within classroom contexts. *the elementary school journal*, 116(1), 30-48.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approachesto teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Ursano, A. M., Kartheiser, P. H. & Ursano, R. J. (2007). The teaching alliance: A perspective on the good teacher and effective learning. *Psychiatry*, 70(3), 187-194.

- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education, *International journal for history and social sciences education*, 1(1), 19-51.
- VanSledright, Bruce A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.
- Vassallo, N. (2015). *Teoria della conoscenza*. Laterza & Figli Spa.
- Veladiano, M. & Ligabue, G. (2019). La scuola, tra troppa burocrazia e poche risorse. *La scuola, tra troppa burocrazia e poche risorse*, 31-33.
- Vielma, E. V. & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Vitolo, G. (2003). Non è di nuovo la solita storia. *Società e Storia*, 1000-1008.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. ReadHowYouWant. com.
- Wehmeyer, M. L. & Powers, L. E. (2007). Self-determination. *Exceptionality*, 15(1), 1-
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical assessment, research, and evaluation*, 2(1), 2.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), 81-94.
- Wineburg, S. (2000). *Historical thinking and other unnatural acts: Chartering the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yarbrough, B. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), 81-94.
- Yarbrough, B. (2014) "Holocaust Denied by Students in Rialto School Assignment." *The San Bernardino County Sun*, 11 July 2014.
- Zahn, C., Krauskopf, K., Pea, R. & Hesse, F. W. (2010). Digital video tools in the classroom: Empirical studies on constructivist learning with audio-visual media in the domain of history.



## APPENDICE I

### Strumento di convalida del valutatore 1

*Gentile specialista,*

*Questa guida alla validazione si propone di valutare lo strumento di raccolta dati progettato con l'obiettivo di analizzare le attività dei libri di testo di Storia del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia, al fine di conoscere quali livelli cognitivi e quali competenze di pensiero storico vengono elaborati dalle attività. La sua progettazione e la presente guida alla validazione fanno parte della mia tesi di dottorato all'interno del Programma di Dottorato in Educazione dell'Università di Murcia, intitolata "L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione Secondaria Superiore in Italia".*

*La durata di questo lavoro di validazione sarà di circa 10 minuti.*

*Grazie per la partecipazione.*

La convalida sarà strutturata in tre blocchi.

BLOCCO 1. Struttura del libro di testo.

BLOCCO 2. Struttura dell'argomento.

BLOCCO 3. Analisi delle attività.

In ognuno di questi blocchi, verrà valutata l'adeguatezza dei campi inclusi, tenendo conto della rilevanza e della chiarezza della loro formulazione. Per valutare ciascuno degli elementi definiti, verrà utilizzata una scala di quattro valori, il cui significato è il seguente:

- 1 Per nulla adatto
- 2 Scarsamente adeguato
- 3 Sufficientemente adeguato
- 4 Abbastanza adeguato

Indicare con una "X" il valore selezionato per ogni voce.

Alla fine di ogni dimensione c'è uno spazio riservato ai chiarimenti che ritenete opportuni.

<b>BLOCCO 1. Struttura del libro</b>											
<b>Rilevanza del campo</b>				<b>Campi</b>				<b>Chiarezza del campo nella sua formulazione</b>			
4x	3	2	1	<b>1.1. Libro</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>1.2. Numero di pagine del libro.</b>				1	2	3	4x
				<b>1.3. Numero totale delle unità nel libro.</b>							
Considerazioni aperte											
Aspetti da eliminare: NO											
Aspetti da aggiungere: NO											

Aspetti da modificare: NESSUNO											
<b>BLOCCO 2. Struttura del libro</b>											
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>				<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>2.1. Titolo dell'unità analizzata.</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>2.2. Numero di attività dell'unità.</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>2.3. Numero di pagine dell'unità.</b>				1	2	3	4x
Considerazioni aperte											
Aspetti da eliminare: NO											
Aspetti da aggiungere: NO											
Aspetti da modificare: NESSUNO											
<b>BLOCCO 3. Analisi delle attività</b>											
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>				<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>3.1. Ubicazione dell'attività analizzata.</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2. Attività.</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2 Pagina/e dell'attività analizzata.</b>				1	2	3	4x
4x	3x	2	1	<b>3.4. Livello cognitivo dell'attività.</b>				1	2	3	4x
Considerazioni aperte											
Aspetti da eliminare: NO											
Aspetti da aggiungere: NO											
Aspetti da modificare:											
Non ho alcun aspetto da modificare nello strumento. Mi sembra che tutti i domini siano adeguati per raggiungere l'obiettivo della ricerca. Inoltre, uno strumento simile è stato utilizzato dai membri del team DICO e sono stati pubblicati risultati basati su di esso che hanno fatto luce su come viene insegnata la storia nei libri di testo della scuola secondaria. È molto adatto a questa tesi di dottorato. I risultati possono sicuramente essere molto utili per gli insegnanti che insegnano nelle scuole superiori (Licei).											

## Strumento di convalida del valutatore 2

*Gentile specialista,*

*Questa guida alla validazione si propone di valutare lo strumento di raccolta dati progettato con l'obiettivo di analizzare le attività dei libri di testo di Storia del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia, al fine di conoscere quali livelli cognitivi e quali competenze di pensiero storico vengono elaborati dalle attività. La sua progettazione e la presente guida alla validazione fanno parte della mia tesi di dottorato all'interno del Programma di Dottorato in Educazione dell'Università di Murcia, intitolata "L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione Secondaria Superiore in Italia".*

*La durata di questo lavoro di validazione sarà di circa 10 minuti.*

*Grazie per la partecipazione.*

La convalida sarà strutturata in tre blocchi.

BLOCCO 1. Struttura del libro di testo.

BLOCCO 2. Struttura dell'argomento.

BLOCCO 3. Analisi delle attività.

In ognuno di questi blocchi, verrà valutata l'adeguatezza dei campi inclusi, tenendo conto della rilevanza e della chiarezza della loro formulazione. Per valutare ciascuno degli elementi definiti, verrà utilizzata una scala di quattro valori, il cui significato è il seguente:

- 1 Per nulla adatto
- 2 Scarsamente adeguato
- 3 Sufficientemente adeguato
- 4 Abbastanza adeguato

Indicare con una "X" il valore selezionato per ogni voce.

Alla fine di ogni dimensione c'è uno spazio riservato ai chiarimenti che ritenete opportuni.

<b>BLOCCO 1. Struttura del libro</b>											
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>				<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>1.1. Libro</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>1.2. Numero di pagine del libro.</b>				1	2	3	4x
				<b>1.3. Numero totale delle unità nel libro.</b>							
Considerazioni aperte											
Aspetti da eliminare: NO											
Aspetti da aggiungere: NO											
Aspetti da modificare: NESSUNO											
<b>BLOCCO 2. Struttura del libro</b>											

<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>	<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>2.1. Titolo dell'unità analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>2.2. Numero di attività dell'unità.</b>	1	2	3	4x
4	3x	2	1	<b>2.3. Numero di pagine dell'unità.</b>	1	2	3	4x
<b>Considerazioni aperte</b>								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare: NESSUNO								
<b>BLOCCO 3. Analisi delle attività</b>								
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>	<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>3.1. Ubicazione dell'attività analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2. Attività.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2 Pagina/e dell'attività analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.4. Livello cognitivo dell'attività.</b>	1	2	3	4x
<b>Considerazioni aperte</b>								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare: NESSUNO								

### Strumento di convalida del valutatore 3

Gentile specialista,

Questa guida alla validazione si propone di valutare lo strumento di raccolta dati progettato con l'obiettivo di analizzare le attività dei libri di testo di Storia del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado in Italia, al fine di conoscere quali livelli cognitivi e quali competenze di pensiero storico vengono elaborati dalle attività. La sua progettazione e la presente guida alla validazione fanno parte della mia tesi di dottorato all'interno del Programma di Dottorato in Educazione dell'Università di Murcia, intitolata "L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione Secondaria Superiore in Italia".

La durata di questo lavoro di validazione sarà di circa 10 minuti.

Grazie per la partecipazione.

La convalida sarà strutturata in tre blocchi.

BLOCCO 1. Struttura del libro di testo.

BLOCCO 2. Struttura dell'argomento.

BLOCCO 3. Analisi delle attività.

In ognuno di questi blocchi, verrà valutata l'adeguatezza dei campi inclusi, tenendo conto della rilevanza e della chiarezza della loro formulazione. Per valutare ciascuno degli elementi definiti, verrà utilizzata una scala di quattro valori, il cui significato è il seguente:

- 1 Per nulla adatto
- 2 Scarsamente adeguato
- 3 Sufficientemente adeguato
- 4 Abbastanza adeguato

Indicare con una "X" il valore selezionato per ogni voce.

Alla fine di ogni dimensione c'è uno spazio riservato ai chiarimenti che ritenete opportuni.

<b>BLOCCO 1. Struttura del libro</b>								
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>	<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>1.1. Libro</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>1.2. Numero di pagine del libro.</b>	1	2	3	4x
				<b>1.3. Numero totale delle unità nel libro.</b>				
Considerazioni aperte								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare: NESSUNO								
<b>BLOCCO 2. Struttura del libro</b>								

<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>	<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>2.1. Titolo dell'unità analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>2.2. Numero di attività dell'unità.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>2.3. Numero di pagine dell'unità.</b>	1	2	3	4x
<b>Considerazioni aperte</b>								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare: NESSUNO								
<b>BLOCCO 3. Analisi delle attività</b>								
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>	<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>3.1. Ubicazione dell'attività analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2. Attività.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2 Pagina/e dell'attività analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3x	2	1	<b>3.4. Livello cognitivo dell'attività.</b>	1	2	3	4x
<b>Considerazioni aperte</b>								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare: NESSUNO								

## Strumento di convalida del valutatore 4

*Estimado especialista,*

*Esta guía de validación pretende evaluar la herramienta de recogida de datos diseñada con el objetivo de analizar las actividades de los libros de texto de Historia en el quinto curso de secundaria en Italia, para conocer qué niveles cognitivos y qué habilidades de pensamiento histórico se elaboran con las actividades. Su diseño y esta guía de validación forman parte de mi tesis doctoral dentro del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia, titulada "La enseñanza de las competencias históricas en la educación secundaria superior en Italia".*

La duración de este trabajo de validación será de aproximadamente 10 minutos.

Gracias por su participación.

La validación se estructurará en tres bloques.

BLOQUE 1. Estructura del libro de texto.

BLOQUE 2. Estructura del tema.

BLOQUE 3. Análisis de la actividad.

En cada uno de estos bloques se valorará la idoneidad de los campos incluidos, teniendo en cuenta la pertinencia y claridad de su redacción. Para evaluar cada uno de los elementos definidos, se utilizará una escala de cuatro valores:

1 No es adecuado en absoluto

2 Poco adecuado

3 Suficientemente adecuado

4 Bastante adecuado

*Indique con una "X" el valor seleccionado para cada elemento.*

*Al final de cada dimensión hay un espacio reservado para las aclaraciones que considere oportunas.*

<b>BLOCCO 1. Struttura del libro</b>											
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>				<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>1.1. Libro</b>				1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>1.2. Numero di pagine del libro.</b>				1	2	3	4x
				<b>1.3. Numero totale delle unità nel libro.</b>							
Considerazioni aperte											
Aspetti da eliminare: NO											
Aspetti da aggiungere: NO											
Aspetti da modificare: NO											
<b>BLOCCO 2. Struttura del libro</b>											
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>				<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>2.1. Titolo dell'unità analizzata.</b>				1	2	3	4x

4x	3	2	1	<b>2.2. Numero di attività dell'unità.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>2.3. Numero di pagine dell'unità.</b>	1	2	3	4x
Considerazioni aperte								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare: NO								
<b>BLOCCO 3. Analisi delle attività</b>								
<i>Rilevanza del campo</i>				<b>Campi</b>	<i>Chiarezza del campo nella sua formulazione</i>			
4x	3	2	1	<b>3.1. Ubicazione dell'attività analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2. Attività.</b>	1	2	3	4x
4x	3	2	1	<b>3.2 Pagina/e dell'attività analizzata.</b>	1	2	3	4x
4x	3x	2	1	<b>3.4. Livello cognitivo dell'attività.</b>	1	2	3	4x
Considerazioni aperte								
Aspetti da eliminare: NO								
Aspetti da aggiungere: NO								
Aspetti da modificare:								
<p>El instrumento en general me parece muy adecuado y útil para conseguir los objetivos propuesto. Quizá sería conveniente realizar una tabla con ejemplos de qué se considera nivel cognitivo bajo, intermedio y alto. Por último sería conveniente establecer algún criterio para los casos en los que se pueda dar más de una competencia en una actividad o incluso incluirse en diversos apartados de una actividad, tareas con una dificultad cognitiva distinta. Estos son los dos campos que me plantean más dudas.</p>								

## APPENDICE II

# Questionario sull'insegnamento della Storia. Gentile Prof. / Prof.ssa.

Questo questionario è rivolto agli insegnanti che insegnano Storia nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (Scuola Superiore).

La compilazione di questo sondaggio aiuta la realizzazione della mia tesi di dottorato all'Università di Murcia sotto la supervisione del Prof. Pedro Miralles e della Prof.ssa Raquel Sánchez. L'obiettivo della tesi di dottorato è conoscere come si insegna la Storia e quali sono i bisogni educativi per la formazione degli insegnanti.

Il tempo di risposta approssimativo è di 5 minuti.

Il questionario è anonimo, abbiamo soltanto bisogno di alcuni dati che verranno utilizzati in maniera aggregata per i soli fini specifici della ricerca.

**GRAZIE PER LA PARTECIPAZIONE**

Katia Valentina Famà (Dottoranda presso l'Università di Murcia)

[kv.fama@um.es](mailto:kv.fama@um.es) (per ulteriore informazione)

---

## \*Obbligatorio

### 1. Informazione sociografica

*Marca solo un óvalo.*

1. Seleziona sesso
- Donna
- Uomo
- Non vuole rispondere

Sezione senza titolo

### 2. 2. La tua età è... \* \*

*Marca solo un óvalo.*

- 20-30 anni
- 31-40 anni
- 41-50 anni
- Più di 51 anni
- Non vuole rispondere

3. 3. Quanti anni di esperienza di insegnamento hai? \*

**Marca solo un óvalo.**

- Meno di 5 anni
- Tra 5 e 10 anni
- Tra 11 e 20 anni
- Più di 20 anni
- Non vuole rispondere

**Percezione degli approcci didattici**

Questionario sull'insegnamento della Storia

[https://docs.google.com/forms/d/1ZxuTdddKkLD6reF6\\_o6umuQiX8w-qCd3gf4Imk\\_3xxM/edit](https://docs.google.com/forms/d/1ZxuTdddKkLD6reF6_o6umuQiX8w-qCd3gf4Imk_3xxM/edit) 2/9

"1"= Sei in forte disaccordo con l'affermazione.

"2"= Non sei d'accordo con l'affermazione.

"3"= Non sei né d'accordo né in disaccordo con l'affermazione.

"4"= Sei "d'accordo" con l'affermazione.

"5"= Sei "Fortemente d'accordo" con l'affermazione.

\* Rispondi alle domande segnando un solo ovale

4. 4. Le lezioni di storia si basano esclusivamente sulle spiegazioni dell'insegnante.

**Marca solo un óvalo.**

	1	2	3	4	5	
<b>Fortemente in disaccordo</b>	<input type="radio"/>	<b>Fortemente d'accordo</b>				

5. 5. L'obiettivo dell'insegnamento è insegnare agli studenti a pensare criticamente.

**Marca solo un óvalo.**

	1	2	3	4	5	
<b>Fortemente in disaccordo</b>	<input type="radio"/>	<b>Fortemente d'accordo</b>				

6. 6. Nell'insegnamento è fondamentale la trasmissione di informazioni.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

7. 7. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in maniera significativa.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

8. 8. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sul discente, di modo che gli studenti acquisiscano il contenuto in maniera significativa.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

9. 9. La metodologia di insegnamento deve essere adattata in base al contenuto da insegnare.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

10. 10. Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

11. 11. Gli insegnanti dovrebbero sollecitare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li portano a pensare e riflettere.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

12. 12. Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

13. 13. Gli insegnanti dovrebbero fornire ai loro studenti buoni appunti sulle materie che insegnano.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

14. 14. La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

15. 15. La valutazione finale è la parte più importante del processo di insegnamento- apprendimento perché ci permette di sapere se gli studenti hanno imparato i contenuti.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

16. 16. La valutazione deve essere basata sulla riproduzione delle conoscenze insegnate.

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Fortemente in disaccordo	<input type="radio"/>	Fortemente d'accordo				

17. 17. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti per la Storia è

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Molto insufficiente	<input type="radio"/>	Ottimo				

18. 18. Quanto pensa che sia importante insegnare storia ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Niente di importante, 2=Poco importante, 3=Né poco né tanto importante, 4=Abbastanza importante e 5=Molto importante. \* Marca solo un ovale per fila. \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
Per rafforzare l'identità territoriale e culturale	<input type="radio"/>				
Per preservare l'eredità del passato	<input type="radio"/>				
Per avere abilità e competenze con cui comprendere il	<input type="radio"/>				

19. 19. Livello di presenza della Storia regionale nei seguenti aspetti: 1="Nulla di presente", 2="Poco di presente", 3="Né troppo né troppo poco presente", 4="Abbastanza presente" e 5="Molto presente". \* marca solo un ovale per fila

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
Nel programma ministeriale di Storia	<input type="radio"/>				
Nella programmazione annuale di che si utilizza	<input type="radio"/>				
Negli libri scolastici in uso	<input type="radio"/>				
Nelle sue lezioni di	<input type="radio"/>				

20. 20. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti ed abilità ai suoi studenti?  
 Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre marca solo un ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
<b>insegnamento delle conoscenze (contenuti teorici)</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnamento delle analisi da fonti primarie</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnamento delle multicausalità e conseguenze degli eventi</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnamento del cambiamento e la continuità dei processi storici</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnare la rivellanza storica di protagonisti ed eventi</b>	<input type="radio"/>				
<b>Spiegare la dimensione etica dei fatti storici</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnare capire il passato con prospettiva storica</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnare ad elaborare un discorso storico (metodo storico)</b>	<input type="radio"/>				
<b>Collegare il passato con il presente</b>	<input type="radio"/>				
<b>Insegnare consapevolezza storica: spiega le questioni che sono in conflitto</b>	<input type="radio"/>				

21. 21. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare la Storia?  
 Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. \* marca solo un ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
Lezione frontale	<input type="radio"/>				
Flipped classroom ((classe capovolta))	<input type="radio"/>				
Role playing ((Gioco di ruolo))	<input type="radio"/>				
Debate	<input type="radio"/>				
Approfondimento basato su problemi	<input type="radio"/>				
Approfondimento basato su progetti	<input type="radio"/>				
Ricerca	<input type="radio"/>				
Insegnare ad analizzare fonti	<input type="radio"/>				
Apprendimento autonomo ed individuale	<input type="radio"/>				
Apprendimento collaborativo ((lavori di gruppo))	<input type="radio"/>				

22. 22. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. \* marco solo un ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
Libro scollasttico dii sttorriia	<input type="radio"/>				
Liibrrii speciiffici su arggomentti sttorriicii	<input type="radio"/>				
FIlIm	<input type="radio"/>				
Documnttarrii	<input type="radio"/>				
Viideogiiochii	<input type="radio"/>				
Viisitte guiidatte ((museii,, suttii arrcheollogiicii))	<input type="radio"/>				
Viisitte viirttuallii supportti mullttiimediialli	<input type="radio"/>				
App.. diidatttiiche suii cellllularrii	<input type="radio"/>				
Fottograffiie	<input type="radio"/>				
Fontti orralli	<input type="radio"/>				
Giiochii	<input type="radio"/>				
Testti sttorriicii	<input type="radio"/>				
Carttograffia sttorriche	<input type="radio"/>				
Opere D'arrte	<input type="radio"/>				

23. 23. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. \* marca un solo ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
Attività per descrivere gli eventi e i protagonisti della storia.	<input type="radio"/>				
Attività per riprodurre informazioni (livello cognitivo inferiore)	<input type="radio"/>				
Attività per comprendere gli eventi e i protagonisti della storia contestualizzandoli nello spazio e nel tempo. (Livello cognitivo intermedio)	<input type="radio"/>				
Attività per analizzare e contrastare l'attendibilità delle fonti di vario tipo. Attività per la creazione di contenuti	<input type="radio"/>				

24. 24. Come valuta l'apprendimento della Storia da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
Attraverso gli esercizi del libro di testo	<input type="radio"/>				
Attraverso il lavoro pratico o progettuale	<input type="radio"/>				
Per mezzo di una prova scritta finale (saggio)	<input type="radio"/>				
Per mezzo di un test scritto (questionario)	<input type="radio"/>				

25. 25. In generale, la conoscenza della Storia dei suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è \* marca un ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
<b>Molto insufficiente</b>	<input type="radio"/>	<b>ottimo</b>				

26. 26. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento della Storia? \* marca un solo ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4	Colonna 5
<b>Il livello di iniziale di conoscenze iniziali degli studenti</b>	<input type="radio"/>				
<b>Mancanza di ore di lezione di storia</b>	<input type="radio"/>				
<b>Mancanza di risorse didattiche</b>	<input type="radio"/>				
<b>Mancanza di motivazione degli studenti</b>	<input type="radio"/>				
<b>Mancanza di formazione degli insegnanti nella didattica della storia.</b>	<input type="radio"/>				
<b>Mancanza di formazione degli insegnanti nella metodologia della Storia</b>	<input type="radio"/>				

27. 27. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica più? \* marca un solo ovale per fila \*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3	Colonna 4
un insegnante che usa sempre lezioni frontali libro di testo e appunti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un insegnante che usa frequentemente lezioni e appunti, ma occasionalmente dà agli studenti il ruolo principale attraverso dibattiti e attività che richiedono interazioni con gli alunni..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insegnante che usa frequentemente metodi di insegnamento attivi (project-based learning,, flipped classroom,, gamification,, problem-based learning,, ecc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insegnante che dà sempre agli studenti il ruolo principale nel processo di insegnamento e apprendimento,, attraverso metodo di insegnamento attivo,, con gli studenti che elaborano le conoscenze con il supporto dell'insegnante..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## APPENDICE III

### Guida generale per la validazione tramite giudizio di esperti del "Questionario sull'insegnamento della storia" e dell'Intervista scritta

Gentile specialista,

Attualmente sto convalidando gli strumenti di raccolta dati progettati per la mia tesi di dottorato "L'insegnamento delle competenze storiche nell'istruzione secondaria superiore in Italia", diretta da Pedro Miralles Martínez e Raquel Sánchez Ibáñez, nell'ambito del programma di dottorato in Educazione dell'Università di Murcia. Ho bisogno che valutate i seguenti strumenti che sono allegati a questa guida e che sono stati progettati per la realizzazione del secondo obiettivo specifico della tesi.

Il completamento di questa convalida richiederà un tempo stimato di 15-20 minuti.

Grazie per la vostra partecipazione.

Katia Valentina Famà ([kv.fama@um.es](mailto:kv.fama@um.es))

#### Obiettivo specifico 2 della tesi di dottorato

O2) Analizzare la prospettiva degli insegnanti che impartiscono lezioni di storia nella scuola secondaria di secondo grado, riguardo all' insegnamento delle competenze di *Historical Thinking*.

O2.1) Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla messa a fuoco dell'insegnamento della Storia.

O2.2) Analizzare la prospettiva degli insegnanti sull'insegnamento dei contenuti e delle competenze di *Historical Thinking* nella loro pratica di insegnamento.

O2.3) Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo alla metodologia didattica della storia (strategie, risorse, tipologie di attività).

O2.4) Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo il processo di valutazione nell'insegnamento della storia.

O2.5) Analizzare l'opinione degli insegnanti riguardo le loro necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento delle competenze di *Historical Thinking*.

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 1**  
**CAMPI DELLA DIMENSIONE 1 "DATI SOCIOGRAFICI".**

Contrassegnare con una X il valore selezionato:  
 (1) Inadeguato, (2) Discreto, (3) Buono, (4) Eccellente

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona sesso				X				X
2. La tua età è...				X				X
3. Quanti anni di esperienza di insegnamento hai?				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi del Blocco "Sociografico".</b>								

**CAMPI DI DIMENSIONE 2 "PERCEZIONE DEGLI APPROCCI DIDATTICI"**

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Le lezioni di storia si basano esclusivamente sulle spiegazioni dell'insegnante.				X				X
5. L'obiettivo dell'insegnamento è insegnare agli studenti a pensare criticamente.				X			X	

6. Nell 'insegnamento è fondamentale la trasmissione di informazioni.				X					X
7. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in maniera significativa.				X					X
8. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sul discente, di modo che gli studenti acquisiscano il contenuto in maniera significativa.				X					X
9. La metodologia di insegnamento deve essere adattata in base al contenuto da insegnare.				X					X
10. Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare.				X					X
11. Gli insegnanti dovrebbero sollecitare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li portano a pensare e riflettere.			X						X
12. Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento.				X					X
13. Gli insegnanti dovrebbero fornire ai loro studenti buoni appunti sulle materie che insegnano.			X						X
14. La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente.			X						X
15. La valutazione finale è la parte più importante del processo di insegnamento-apprendimento perché ci permette di sapere se gli studenti hanno imparato i contenuti.			X						X
16. La valutazione deve essere basata sulla riproduzione delle conoscenze insegnate.			X						X
18. Quanto pensa che sia importante insegnare storia ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Niente di importante, 2=Poco importante, 3=Né poco né tanto importante, 4=Abbastanza importante e 5=Molto importante. * Marca solo un			X						X

ovale per fila.								
27. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica più? marca un solo ovale per fila				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 2"</b>								

### CAMPI DI DIMENSIONE 3 "INSEGNAMENTO DELLA STORIA"

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Livello di presenza della Storia regionale nei seguenti aspetti: 1="Nulla di presente", 2="Poco di presente", 3="Né troppo né troppo poco presente", 4="Abbastanza presente" e 5="Molto presente". * marca solo un ovale per fila				X				x
20. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti ed abilità ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre marca solo un ovale per fila				X				X
21. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca solo un ovale per fila				X				X

22. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marco solo un ovale per fila *				X				X
23. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca un solo ovale per fila				X				X
17. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti per la Storia è				X				X
24. Come valuta l'apprendimento della Storia da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. *				X				X
25. In generale, la conoscenza della Storia dei suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è * marca un ovale per fila			X					X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 3"</b>								

**CAMPO DI DIMENSIONE 4 " DIFFICOLTÀ NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA"**

CAMPO	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento della Storia? * marca un solo ovale per fila				X				x
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco "Dimensione 4"</b>								

**DOMANDE SCRITTE PER L'INTERVISTA SCRITTA**

DOMANDE	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Quale pensa sia la finalità dell'insegnamento della storia?				x				X
2. Nella materia "Storia" ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di <i>Historical Thinking</i> ) che hanno a che vedere con abilità quali l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenza nel tempo, empatia storica, applicazione della rilevanza storica e la dimensione etica.				X				x

2.1 Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nella sua classe di storia?							
2.2 Quando e come ha ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?			X			X	
2.3 Se dovesse aggiornare la sua formazione riguardo l'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> , in che modo e con quali mezzi lo farebbe?			X			X	
3.1. Crede che il suo metodo di insegnamento sia maggiormente centrato sul discente o sul docente? Giustifichi la sua risposta.			X			x	
3.2. Quali sono i metodi e le risorse che maggiormente impiega durante le sue lezioni di storia?			X			X	
4. Quale crede siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?				x			X
<b>Commenti e raccomandazioni sulle dichiarazioni dell'intervista scritta</b>							

**GRAZIE PER IL TUO TEMPO**

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 2**  
**CAMPI DELLA DIMENSIONE 1 "DATI SOCIOGRAFICI".**

Contrassegnare con una X il valore selezionato:  
 (1) Inadeguato, (2) Discreto, (3) Buono, (4) Eccellente

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona sesso				X				X
2. La tua età è...				X				X
3. Quanti anni di esperienza di insegnamento hai?				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi del Blocco "Sociografico".</b>								

**CAMPI DI DIMENSIONE 2 "PERCEZIONE DEGLI APPROCCI DIDATTICI"**

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Le lezioni di storia si basano esclusivamente sulle spiegazioni dell'insegnante.				X				X
5. L'obiettivo dell'insegnamento è insegnare agli studenti a pensare criticamente.				X			X	

6. Nell 'insegnamento è fondamentale la trasmissione di informazioni.				X				X
7. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in maniera significativa.				X				X
8. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sul discente, di modo che gli studenti acquisiscano il contenuto in maniera significativa.			X				X	
9. La metodologia di insegnamento deve essere adattata in base al contenuto da insegnare.				X			X	
10. Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare.				X			X	
11. Gli insegnanti dovrebbero sollecitare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li portano a pensare e riflettere.				X			X	
12. Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento.			X					X
13. Gli insegnanti dovrebbero fornire ai loro studenti buoni appunti sulle materie che insegnano.				X				X
14. La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente.				X				X
15. La valutazione finale è la parte più importante del processo di insegnamento-apprendimento perché ci permette di sapere se gli studenti hanno imparato i contenuti.			X					X
16. La valutazione deve essere basata sulla riproduzione delle conoscenze insegnate.			X					X
18. Quanto pensa che sia importante insegnare storia ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Niente di importante, 2=Poco importante, 3=Né poco né tanto importante, 4=Abbastanza importante e 5=Molto importante. * Marca solo un			X					X

ovale per fila.								
27. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica più? marca un solo ovale per fila				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 2"</b>								

### CAMPI DI DIMENSIONE 3 "INSEGNAMENTO DELLA STORIA"

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza Formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Livello di presenza della Storia regionale nei seguenti aspetti: 1="Nulla di presente", 2="Poco di presente", 3="Né troppo né troppo poco presente", 4="Abbastanza presente" e 5="Molto presente". * marca solo un ovale per fila				X				X
20. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti ed abilità ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre marca solo un ovale per fila				x				X
21. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca solo un ovale per fila				X				X

22. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marco solo un ovale per fila *				X				X
23. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca un solo ovale per fila				X				X
17. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti per la Storia è				x				X
24. Come valuta l'apprendimento della Storia da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. *				X				X
25. In generale, la conoscenza della Storia dei suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è * marca un ovale per fila				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 3"</b>								

**CAMPO DI DIMENSIONE 4 " DIFFICOLTÀ NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA"**

CAMPO	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento della Storia? * marca un solo ovale per fila				X				x
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco "Dimensione 4"</b>								

**DOMANDE SCRITTE PER L'INTERVISTA SCRITTA**

DOMANDE	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Quale pensa sia la finalità dell'insegnamento della storia?				X				X
2. Nella materia "Storia" ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di <i>Historical Thinking</i> ) che hanno a che vedere con abilità quali l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenza nel tempo, empatia storica, applicazione della rilevanza storica e la dimensione etica.				X				x

2.1 Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nella sua classe di storia?							
2.2 Quando e come ha ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?			x			X	
2.3 Se dovesse aggiornare la sua formazione riguardo l'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> , in che modo e con quali mezzi lo farebbe?			x			X	
3.1. Crede che il suo metodo di insegnamento sia maggiormente centrato sul discente o sul docente? Giustifichi la sua risposta.			X			x	
3.2. Quali sono i metodi e le risorse che maggiormente impiega durante le sue lezioni di storia?			x			X	
4. Quale crede siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?				X			X
<b>Commenti e raccomandazioni sulle dichiarazioni dell'intervista scritta</b>							

**GRAZIE PER IL TUO TEMPO**

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 3**  
**CAMPI DELLA DIMENSIONE 1 "DATI SOCIOGRAFICI".**

Contrassegnare con una X il valore selezionato:  
 (1) Inadeguato, (2) Discreto, (3) Buono, (4) Eccellente

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona sesso				X				X
2. La tua età è...				X				X
3. Quanti anni di esperienza di insegnamento hai?				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi del Blocco "Sociografico".</b>								

**CAMPI DI DIMENSIONE 2 "PERCEZIONE DEGLI APPROCCI DIDATTICI"**

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Le lezioni di storia si basano esclusivamente sulle spiegazioni dell'insegnante.				X				X
5. L'obiettivo dell'insegnamento è insegnare agli studenti a pensare criticamente.				X			X	

6. Nell 'insegnamento è fondamentale la trasmissione di informazioni.				X				X
7. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in maniera significativa.				X				X
8. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sul discente, di modo che gli studenti acquisiscano il contenuto in maniera significativa.				X				X
9. La metodologia di insegnamento deve essere adattata in base al contenuto da insegnare.				X				X
10. Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare.				X				X
11. Gli insegnanti dovrebbero sollecitare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li portano a pensare e riflettere.				X				X
12. Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento.				X				X
13. Gli insegnanti dovrebbero fornire ai loro studenti buoni appunti sulle materie che insegnano.				X				X
14. La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente.				X				X
15. La valutazione finale è la parte più importante del processo di insegnamento-apprendimento perché ci permette di sapere se gli studenti hanno imparato i contenuti.				X				X
16. La valutazione deve essere basata sulla riproduzione delle conoscenze insegnate.				X				X
18. Quanto pensa che sia importante insegnare storia ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Niente di importante, 2=Poco importante, 3=Né poco né tanto importante, 4=Abbastanza importante e 5=Molto importante. * Marca solo un				X				X

ovale per fila.								
27. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica più? marca un solo ovale per fila				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 2"</b>								

### CAMPI DI DIMENSIONE 3 "INSEGNAMENTO DELLA STORIA"

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza Formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Livello di presenza della Storia regionale nei seguenti aspetti: 1="Nulla di presente", 2="Poco di presente", 3="Né troppo né troppo poco presente", 4="Abbastanza presente" e 5="Molto presente". * marca solo un ovale per fila				X				X
20. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti ed abilità ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre marca solo un ovale per fila				x				X
21. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca solo un ovale per fila				X				X

22. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marco solo un ovale per fila *				X				X
23. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca un solo ovale per fila				X				X
17. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti per la Storia è				x				X
24. Come valuta l'apprendimento della Storia da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. *				X				X
25. In generale, la conoscenza della Storia dei suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è * marca un ovale per fila				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 3"</b>								

**CAMPO DI DIMENSIONE 4 " DIFFICOLTÀ NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA"**

CAMPO	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento della Storia? * marca un solo ovale per fila				X				x
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco "Dimensione 4"</b>								

**DOMANDE SCRITTE PER L'INTERVISTA SCRITTA**

DOMANDE	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Quale pensa sia la finalità dell'insegnamento della storia?				X				X
2. Nella materia "Storia" ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di <i>Historical Thinking</i> ) che hanno a che vedere con abilità quali l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenza nel tempo, empatia storica, applicazione della rilevanza storica e la dimensione etica.				X				x

2.1 Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nella sua classe di storia?							
2.2 Quando e come ha ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?			x			X	
2.3 Se dovesse aggiornare la sua formazione riguardo l'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> , in che modo e con quali mezzi lo farebbe?			x			X	
3.1. Crede che il suo metodo di insegnamento sia maggiormente centrato sul discente o sul docente? Giustifichi la sua risposta.			X			x	
3.2. Quali sono i metodi e le risorse che maggiormente impiega durante le sue lezioni di storia?			x			X	
4. Quale crede siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?			X				X
<b>Commenti e raccomandazioni sulle dichiarazioni dell'intervista scritta</b>							

**GRAZIE PER IL TUO TEMPO**

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 4**

**CAMPI DELLA DIMENSIONE 1 "DATI SOCIOGRAFICI".**

Contrassegnare con una X il valore selezionato:  
 (1) Inadeguato, (2) Discreto, (3) Buono, (4) Eccellente

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona sesso				X				X
2. La tua età è...				X				X
3. Quanti anni di esperienza di insegnamento hai?				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi del Blocco "Sociografico".</b>								

**CAMPI DI DIMENSIONE 2 "PERCEZIONE DEGLI APPROCCI DIDATTICI"**

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Le lezioni di storia si basano esclusivamente sulle spiegazioni dell'insegnante.				X				X
5. L'obiettivo dell'insegnamento è insegnare agli studenti a pensare criticamente.				X			X	

6. Nell 'insegnamento è fondamentale la trasmissione di informazioni.				X				X
7. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sull'insegnante in modo che gli studenti imparino il contenuto in maniera significativa.				X				X
8. La metodologia di insegnamento deve essere centrata sul discente, di modo che gli studenti acquisiscano il contenuto in maniera significativa.				X				X
9. La metodologia di insegnamento deve essere adattata in base al contenuto da insegnare.				X				X
10. Gli insegnanti sono i protagonisti del processo di insegnamento apprendimento, poiché sono loro a decidere cosa, quando e come insegnare.				X				X
11. Gli insegnanti dovrebbero sollecitare le idee dei loro studenti ponendo domande, problemi e dibattiti che li portano a pensare e riflettere.				X				X
12. Gli studenti dovrebbero avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del loro apprendimento.				X				X
13. Gli insegnanti dovrebbero fornire ai loro studenti buoni appunti sulle materie che insegnano.			X					X
14. La valutazione autentica è quella che comporta un feedback costante tra insegnante e studente.			X					X
15. La valutazione finale è la parte più importante del processo di insegnamento-apprendimento perché ci permette di sapere se gli studenti hanno imparato i contenuti.			X					X
16. La valutazione deve essere basata sulla riproduzione delle conoscenze insegnate.			X					X
18. Quanto pensa che sia importante insegnare storia ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Niente di importante, 2=Poco importante, 3=Né poco né tanto importante, 4=Abbastanza importante e 5=Molto importante. * Marca solo un ovale per fila.			X					X

27. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica più? marca un solo ovale per fila				X				X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 2"</b>								

### CAMPI DI DIMENSIONE 3 "INSEGNAMENTO DELLA STORIA"

CAMPI	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza Formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Livello di presenza della Storia regionale nei seguenti aspetti: 1="Nulla di presente", 2="Poco di presente", 3="Né troppo né troppo poco presente", 4="Abbastanza presente" e 5="Molto presente". * marca solo un ovale per fila				X				X
20. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti ed abilità ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre marca solo un ovale per fila				x				X
21. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca solo un ovale per fila				X				X
22. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare la Storia? Seleziona una delle seguenti risposte:				X				X

1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marco solo un ovale per fila *								
23. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. * marca un solo ovale per fila				X				X
17. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti per la Storia è				x				X
24. Come valuta l'apprendimento della Storia da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. *				X				X
25. In generale, la conoscenza della Storia dei suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è * marca un ovale per fila			X					X
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco</b>								
<b>"Dimensione 3"</b>								

**CAMPO DI DIMENSIONE 4 " DIFFICOLTÀ NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA"**

CAMPO	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento della Storia? * marca un solo ovale per fila				X				x
<b>Commenti e raccomandazioni nei campi blocco "Dimensione 4"</b>								

**DOMANDE SCRITTE PER L'INTERVISTA SCRITTA**

DOMANDE	Indicatori Pertinenza				Indicatori Chiarezza formulazione			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Quale pensa sia la finalità dell'insegnamento della storia?				x				X
2. Nella materia "Storia" ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di <i>Historical Thinking</i> ) che hanno a che vedere con abilità quali l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenza nel tempo, empatia storica, applicazione della rilevanza storica e la dimensione etica.				X				x

2.1 Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nella sua classe di storia?							
2.2 Quando e come ha ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?			X			X	
2.3 Se dovesse aggiornare la sua formazione riguardo l'insegnamento delle competenze di <i>Historical Thinking</i> , in che modo e con quali mezzi lo farebbe?			X			X	
3.1. Crede che il suo metodo di insegnamento sia maggiormente centrato sul discente o sul docente? Giustifichi la sua risposta.			X			x	
3.2. Quali sono i metodi e le risorse che maggiormente impiega durante le sue lezioni di storia?			X			X	
4. Quale crede siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?				x			X
<b>Commenti e raccomandazioni sulle dichiarazioni dell'intervista scritta</b>							

**GRAZIE PER IL TUO TEMPO**

## APPENDICE IV

### Intervista num. 1

Informazione socio-descrittiva

**1) Genere:**

Maschio

Femmina

Altro

**2) Et : 47**

**3) Anzianit  di servizio: 15**

**4) Tipologia istituto di insegnamento**

Liceo classico

Liceo Scientifico

Altro Liceo

Istituto Tecnico (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

Istituto Professionale (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

**5) Titolo di studio**

Laurea in Lettere Classiche

Laurea in Lettere Moderne

Laurea in Filosofia

Laurea in Storia

Laurea in Geografia

Laurea in Pedagogia

Master in Storia

Dottorato in Storia

**6) Formazione:**

Numero corsi di formazione in pedagogia generale 1

Numero corsi di formazione in storia 0

Numero corsi di formazione linguistica 1

Numero corsi di formazione TIC 1

## Intervista scritta

### 1. Qual è secondo te lo scopo dell'insegnamento della storia?

Beh, insegno la storia con il proposito di far capire ai miei studenti cosa significava vivere in un mondo diversissimo dal nostro....le guerre...la fame...l'Europa sempre in guerra....Però mi piace anche far capire quante cose buone sono state fatte dagli esseri umani durante i secoli e millenni. Penso che far capire loro che il progresso c'è stato....sia....,diciamo, una cosa da sottolineare, anche se non sempre sembra vero. Ovviamente io insegno in un liceo scientifico e quindi l'idea di progresso scientifico è molto importante da sottolineare e valorare.

In linea generale ho un'idea dell'insegnamento della storia in positivo si credo che la storia abbia questo scopo, far vedere il brutto che viene sempre superato e sconfitto dal bello....Sì credo che la storia abbia uno scopo pedagogico e psicologico. Quando però vado a vedere ciò che viene scritto riguardo alla storia, penso sempre a Montale beh lui vedeva la storia come inutile, come qualcosa che non insegna nulla, al contrario di Cicerone e la sua *magistrae vitae*, però io mi ritrovo di più con Cicerone e quello che insegna la storia dipende da come noi insegnanti lo rendiamo disponibile agli studenti...viviamo tempi duri, i nostri ragazzi hanno bisogno di evadere e la storia può diventare un tormento ancora più pressante oppure può servire per guardare in positivo al futuro, vedendo ad esempio quanto più ricca e felice sia la nostra esistenza rispetto a quella dei nostri bisnonni.....

Non credo ci sia altro scopo oltre questo....sappiamo benissimo che le verità storiche sono tante, non è per relativizzare, ma solo per prendere coscienza del fatto che inseguire e insegnare una verità storica ai nostri ragazzi è troppo presuntuoso, i ragazzi devono imparare che esistono molti punti di vista e che quindi bisogna imparare a rispettarli tutti, scegliendo quelli che di più ci permettono di stare bene con noi stessi e con il mondo. Tutti pensano di avere la verità della storia politica in tasca, non è così, la storia la fanno i vincitori. può sembrare banale, ma è così, e quindi se un punto di vista storico mi fa stare bene perché non farlo mio? Ci sono delle eccezioni, ovviamente. che so nazismo. però credo di aver espresso bene il mio pensiero, la storia come tutto deve servire per lo sviluppo sereno, allegro e sano dei nostri ragazzi...non importa dunque

insistere troppo sulle interpretazioni moralistiche, ma basta soffermarsi sull'evidenza dei fatti, le cose brutte ci sono sempre state...ripeto. ma ci sono anche le cose belle le persone infelici ci sono sempre state, se lo studio della storia crea inquietudine nei nostri ragazzi e nelle nostre ragazze, sta a noi insegnanti far capire loro le giuste attenzioni da dare ai drammi del passato. così come a quelli del presente.

**2. In Storia ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di pensiero storico) come l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenze nel tempo, l'empatia storica, la spiegazione della rilevanza storica e la dimensione etica.**

### **2.1. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nell'aula di storia?**

Mi piacerebbe molto poter lavorare con i miei ragazzi sui contenuti di secondo ordine. So quanto è importante sviluppare una competenza storica e un apprendimento della storia significativo. Posso dire che l'unica occasione in cui mi è possibile lavorare in questo senso è nella settimana del Giorno della Memoria. La progettualità, la didattica laboratoriale, lo sviluppo di empatia storica, il cercare attraverso le fonti più disparate i significati, le cause, le conseguenze di un fatto storico...ecco...so bene quanto è importante, ma ti dico. in realtà questo tipo di lavoro lo faccio solo per il Giorno della Memoria.

Per cui ti posso portare come esempi progetti su questi topic. *Il più bello me lo ricorderò sempre per un fatto triste e fantastico allo stesso tempo. Alla fine del progetto in cui avevamo lavorato outdoor con i ragazzi per cercare di coinvolgerli anche spazialmente nel percorso, nonostante il freddo, il preside ha deciso di concludere la giornata con un concerto all'aperto. Prima dell'inizio del concerto, tuttavia, accadde un fatto di straordinaria gravità che il preside mi raccontò, privatamente, sebbene avessi io intuito qualcosa. Una delle mie ragazze, infatti, di origine africana e musulmana, non partecipò al canto finale, ma stette accanto al preside ad osservare i suoi compagni e le sue compagne. La vidi triste in volto, ma mi colpì un particolare che non dimenticherò mai: durante il canto e il ballo non smise mai di battere il piede andando a tempo con la musica. Cosa era successo? Me lo raccontò, come ti ho detto, il giorno seguente, il dirigente. Il padre di questa ragazzina venne infatti a sapere che*

*la figlia – senza riferire nulla al padre – stava partecipando ad una “celebrazione” – così la definì il padre - degli ebrei. Il padre inferocito, la mattina stessa prima dell’ingresso dei ragazzi a scuola aveva preteso con fare aggressivo un colloquio con il dirigente, il quale, appena giunto a scuola accolse il padre della nostra alunna. La discussione fu animata, a dir poco, poiché stava quasi sfociando in violenza fisica. Credo che tu possa ben capire che il padre pretendeva che la figlia non partecipasse allo spettacolo e fosse autorizzata a tornarsene a casa. Il preside non cedette e il compromesso fu quello che vi ho detto – a mio dire ancor più angosciante per la ragazza. In quel piede che batte il tempo, io vi posso far riflettere sulla forza che potrebbe avere una didattica della storia in cui i contenuti di secondo ordine trovino uno spazio sempre maggiore, ma purtroppo.....*

## **2.2. Quando e come hai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?**

Quando ho fatto l’università tanti anni fa, come puoi immaginare, niente di tutto questo. ho fatto un bellissimo corso di formazione quando ero ancora precaria, circa 12 anni fa, e mi trovavo a Pordenone. Ci hanno proposto questo corso con dei docenti universitari della università di Trento. E’ durato circa tre settimane con lezioni di circa 45 minuti, 3 volte alla settimana. La modalità è stata tradizionale, poca interazione con i docenti, ma altissima qualità dei contenuti e nella capacità di renderli fruibili da parte di non esperti; oltre, importantissimo, una immensità di suggerimenti di letture e approfondimenti. Lì, ho capito cosa significa davvero fare didattica della storia, mi sono andata a leggere alcuni libri ed ho cercato di applicare quello che ho imparato, ma come ti ho detto, purtroppo.....ti spiegherò quali sono le mie considerazioni riguardo alle barriere che impediscono una vera didattica della storia nell’ultimo punto dell’intervista...ho letto tutte le domande e mi sono preparata...

Voglio riponderti sinceramente: basta con questo aggiornamento. Credo di essere in grado di fare una didattica della storia con contenuti di primo e secondo ordine. Il problema non sono io, i problemi attengono ad altre questioni. Però, questo non significa che non avrei bisogno di ulteriore formazione. Solo credo sia difficilissimo trovare quella che cerco. Ti dico che secondo me una formazione veramente efficace sarebbe quella che va ad incrociare e integrare le metodologie pedagogiche che più

volte ci hanno propinato psicologi e pedagogisti; ecco, queste teorie dovrebbero essere integrate con le discipline che insegniamo, non possiamo certo trascorrere tutto l'anno scolastico parlando di affettività e bullismo, abbiamo bisogno di una formazione in cui ci spieghino, concretamente, come possiamo, con il tempo scarsissimo che abbiamo a disposizione, insegnare ai nostri alunni efficacemente il malloppone del Risorgimento o le Crociate.

Ecco, io avrei bisogno di questa formazione, non so se esiste, forse è un mio desiderio impossibile da realizzare.

**3. Pensi che il tuo metodo di insegnamento della storia sia più incentrato sullo studente o sull'insegnante? Per favore, giustifichi la sua risposta.**

Penso che mio malgrado il mio metodo di insegnamento sia più incentrato sull'insegnante, poiché mi risulta impossibile, come ho detto, applicare metodologie centrate sullo studente.

**4. Quali metodi e risorse utilizza maggiormente nelle lezioni di storia?**

Tutto quello che ho a disposizione. Però sempre in sincerità: la stragrande maggioranza delle mie lezioni sono lezioni frontali, con il libro di testo, al limite qualche video o power point alla LIM.

**5. Quali pensi che siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?**

Innanzitutto, banalmente, il tempo. Le ore alla settimana che abbiamo sono insufficienti per fare qualsiasi cosa. Non è possibile strutturare un percorso efficace con il tempo che abbiamo a disposizione. Poi va detta una cosa importante: i ragazzi odiano la Storia, sinceramente non so perché. Io insegno anche italiano e latino, e pensa tu che preferiscono il latino alla storia!! Ti ho detto tutto. E' davvero frustrante sentire dire ai ragazzi e alle ragazze che chi ama la storia è uno sfigato e chi la insegna pure. Ti assicuro che l'ho sentito dire più volte. In aggiunta, un'altra problematica, secondo me riguarda la mancanza di laboratori. Nella nostra scuola abbiamo laboratori di ogni tipo, ma per noi insegnanti di lettere non ci sono. Dobbiamo chiederli in prestito e tu immagini quanto ci è possibile ottenere qualche ora di laboratorio prestato.

Infine, direi il programma. Non si riesce mai a completarlo e tutte le unità didattiche vengono svolte di corsa senza un reale approfondimento. Ritorno dunque a quello che è il problema principale: manca il tempo.

## Intervista num. 2

### Informazione socio-descrittiva

**1) Genere:**

Maschio

Femmina

Altro

**2) Et : 55**

**3) Anzianit  di servizio: 25**

**4) Tipologia istituto di insegnamento**

Liceo classico

Liceo Scientifico

Altro Liceo

Istituto Tecnico (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

Istituto Professionale (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

**5) Titolo di studio**

Laurea in Lettere Classiche

Laurea in Lettere Moderne

Laurea in Filosofia

Laurea in Storia

Laurea in Geografia

Laurea in Pedagogia

Master in Storia

Dottorato in Storia

**6) Formazione:**

Numero corsi di formazione in pedagogia generale 1

Numero corsi di formazione in storia 1

Numero corsi di formazione linguistica 0

Numero corsi di formazione TIC 3

## Intervista scritta

### 1. Qual è secondo te lo scopo dell'insegnamento della storia?

La Storia, come la lingua, rappresenta ciò che di più importante ha un popolo, una comunità. Mi piace pensare a Freud, quando i miei studenti mi fanno questa stessa domanda: prof. ci stiamo annoiando, ma a che serve la Storia? Allora, io metto da parte il manuale e le slides e vado a ragionare con loro in un dialogo aperto, su quanto ogni individuo deve al proprio passato, e Freud è perfetto. Tutto accade nella nostra infanzia, tutta la nostra vita sarà sempre segnata da quella relazione strettissima con la nostra parte più vera che si cela dietro una coscienza che è in realtà una maschera e che trova il suo vero essere solo nella profondità delle nostre origini.

Lo scopo dell'insegnamento della Storia secondo me è proprio questo: far capire ai nostri studenti che nulla può esistere soltanto come presente e sguardo al futuro, ma, al contrario, le risposte agli interrogativi, alle problematiche, alle angosce e financo alle falsità del presente vanno ricercate in quello che siamo stati, nel nostro passato. Io insegno in un Liceo Classico, con la Storia e con la Filosofia ritengo che si debba lavorare molto con gli studenti. Lo dico sinceramente: credo che lo scopo dell'insegnamento della Storia, in questi tempi che viviamo, sia di fondamentale importanza per il recupero di un senso di equilibrio sia nell'educazione, sia nella società tutta. So benissimo che le nuove teorie pedagogiche e gli indirizzi anglossasoni della storiografia e della didattica della storia, spingono verso una direzione opposta a quella della didattica della storia in senso tradizionale.

La mia è una posizione non polemica, ma una sorta di resistenza. Cercare di far riscoprire, la propria identità a studenti che vivono a "mezzo cielo", in un'area grigia in cui non sono né figli né cittadini, ma solo consumatori, non significa essere nazionalista, oscurantista o xenofobo, ma semplicemente ha l'obiettivo di rimarcare la forza della Tradizione, intesa come faro di saggezza in un mondo scellerato, in cui tutti i valori non sono stati abbandonati, ma rovesciati e confusi. L'armonia, la saggezza della filosofia antica con i suoi alti e nobili propositi di conoscenza è stata sostituita da un relativismo insopportabile per la sua stupidità. Una risposta può essere la Storia come racconto, così come è nata da suo padre Erodoto. Questo per me è oggi l'esigenza più

importante. Recuperare la bellezza del raccontare, mettendo da parte gli schemi, le tabelle, le percentuali e invece spingendo i nostri studenti ad un ascolto che può annoiare, ma la cui importanza scopriranno soltanto con il tempo; e apprezzeranno quel docente che li ha annoiati parlandogli di Cincinnato o di Marco Aurelio, ma ha lasciato con il suo severo e rigoroso agire il “segno” nelle loro vite immerse nella banalità e nel caos economico.

**2. In Storia ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di pensiero storico) come l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenze nel tempo, l'empatia storica, la spiegazione della rilevanza storica e la dimensione etica.**

### **2.1. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nell'aula di storia?**

Tutto nelle mie lezioni si fonde insieme. Ripeto: il racconto per me è importante. La Storia come racconto che affascina e che guida verso conoscenza e saggezza. L'analisi delle fonti è una pratica quotidiana, i miei ragazzi studiano sul manuale a casa, in classe andiamo a lavorare sulle fonti, in greco e in latino, per la storia antica, in italiano per quella medievale e moderna. Moltissimi documenti visivi utilizzo per la storia contemporanea. Ma sempre di un racconto si tratta, non vado a far loro scrivere o costruire nulla. E' una scelta che discende dalla mia personale convinzione che un ritorno al passato è necessario. Alla lettura della fonte segue il mio dire e il loro interagire con me e tra loro, per far uscire dall'interazione di gruppo quei significati, quei contenuti di secondo ordine, come oggi vengono chiamati, che sono la finalità ultima della didattica della Storia.

I risultati sono ottimi, i miei studenti sanno cogliere benissimo le relazioni di causa ed effetto nei fatti storici, sono in grado di interpretarli con la consapevolezza della rilevanza che ogni fatto storico ha avuto nelle vite degli uomini di quel determinato contesto e di conseguenza sanno immedesimarsi in quegli uomini e calarsi in quelle società con un senso etico spiccato. Sono i risultati che determinano il successo di una pedagogia e di un professionista dell'educazione. I risultati dei miei studenti sono ottimi. Squadra che vince non si cambia.

## **2.2. Quando e come hai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?**

La mia formazione è continua attraverso tutto ciò che ritengo utile e da apprezzare. Molta formazione che facciamo non ha alcun valore, sia perché fornita da professionisti la cui consapevolezza reale del mondo della scuola è scarsa oppure poco realistica e soltanto teorica – mi riferisco soprattutto ai pedagogisti e agli psicologi. Nulla contro la pedagogia e la psicologia, ma molte teorie restano pratica morta nel nostro fare scuola non per responsabilità nostra, ma per la debolezza intrinseca delle teorie, che data questa debolezza, non possono farsi pratica. Non ho bisogno di fare formazione sui contenuti di secondo ordine, ogni storico conosce e sa insegnare questi contenuti in maniera implicita. Il problema è la competenza di chi insegna la Storia, come di qualsiasi altra disciplina. Posso sembrare fastidioso e provocatorio, ma io credo che quegli insegnanti di Storia che non sanno insegnare questi contenuti, semplicemente non li sanno.

## **2.3. Se dovessi aggiornare la tua formazione sull'insegnamento delle competenze di pensiero storico, in che modo o con quali mezzi lo faresti?**

Mi piacerebbe entrare in relazione con l'accademia per aggiornare le mie competenze. In parte già lo faccio, ho molte conoscenze all'università, ma difficilmente facciamo formazione con i professori dell'università. Mi piacerebbe seguire un corso avanzato fornito da università, per vedere gli ultimi ritrovati. Ovviamente, però, dovrebbe essere la scuola a fornire i mezzi per partecipare a questa tipologia di formazione.

## **3. Pensi che il tuo metodo di insegnamento della storia sia più incentrato sullo studente o sull'insegnante? Per favore, giustifichi la sua risposta.**

Il mio metodo di insegnamento non è incentrato né sullo studente, né sul docente. E' semplicemente incentrato sulla Storia e sulla Filosofia, le due discipline che insegno.

## **4. Quali metodi e risorse utilizza maggiormente nelle lezioni di storia?**

Come già ho avuto modo di accennare, lavoro molto con documenti che preparo io personalmente. Ovviamente sono stralci di fonti che possiedo personalmente e che negli anni ho catalogato. La nostra dirigente ci permette di utilizzare la fotocopiatrice in maniera illimitata e quindi faccio le fotocopie del documento che devo utilizzare e lo consegno ai miei studenti che devono avere cura di tenere tutti i documenti in una carpettina ordinata secondo l'ordine delle lezioni. Difatti, le interrogazioni orali, che sono l'unica forma di verifica che svolgo, possono essere centrate su tutti gli argomenti che abbiamo trattato, soprattutto nelle classi terminali. Devono essere pronti i miei studenti ad affrontare impegni di studio che richiedono ore e ore di sacrificio, perché la totalità di essi seguirà dopo la licenza un percorso universitario. Il metodo quindi può essere definito come una *flipped classroom* all'antica, con il manuale che viene studiato in autonomia a casa e lo studio delle fonti in classe. Ovviamente, essendo i documenti scelti sulla base dell'argomento che devono studiare a casa sul manuale, ogni tipo di dubbio, chiarimento e approfondimento viene soddisfatto in classe. Infine, non disdegno affatto la tecnologia, che uso, però, quando è realmente necessaria, soprattutto per la geografia storica.

##### **5. Quali pensi che siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?**

Le difficoltà che incontro sono davvero minime, se si esclude il fatto che gli studenti non amano questa disciplina e la studiano anche assiduamente semplicemente per il fatto che devono studiarla. Lo percepisco ad ogni lezione, dai loro commenti, dalle battute: la storia li annoia, li rende insofferenti, nonostante l'attenzione nei confronti della lezione sia sempre alta. Io cerco di scegliere materiali – quando possibile – il più delle volte stimolanti, ma nulla da fare. Ricordo che quando andavo al liceo o anche alla scuola media c'era sempre una traccia di tema di storia nelle verifiche e negli esami di stato e parecchi studenti la sceglievano. Oggi confrontandomi con la collega d'italiano, so che lei neanche la propone più sia come verifica che come eventuale esercitazioni per l'esame di stato. Questo è indice di una "crisi" che a me sembra risolvibile soltanto attraverso il ritorno alla severità e alla disciplina di un tempo. Non puoi essere un bravo umanista senza la storia, non puoi concludere il tuo percorso al liceo classico, se non ti appassiona il dibattito politico e partitico il quale, senza una solida competenza classica non può essere compreso.

Ecco la crisi della politica e la crisi della storia, a mio avviso, vanno di pari passo. Ci troviamo in un periodo in cui queste crisi si stanno rivelando agli occhi di tutti come drammaticamente capaci di colpire il benessere delle persone. E questo perché tutta la nostra alta e nobile tradizione umanista è sotto attacco da parte dei falsi profeti della scuola in stile anglosassone e soprattutto statunitense. Non abbiamo più alcun orgoglio, le nostre perle sono date ai porci e le piccolezze culturali di paesi in cui la cultura classica è soltanto invidiata, la fanno da padrone nelle nostre scuole, con il risultato che il nostro glorioso liceo classico ogni giorno di più rischia di morire.

### Intervista num. 3

#### Informazione socio-descrittiva

**1) Genere:**

Maschio

Femmina

Altro

**2) Et : 40**

**3) Anzianit  di servizio: 7**

**4) Tipologia istituto di insegnamento**

Liceo classico

Liceo Scientifico

Altro Liceo

Istituto Tecnico (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

Istituto Professionale (specificare indirizzo) Alberghiero

**5) Titolo di studio**

Laurea in Lettere Classiche

Laurea in Lettere Moderne

Laurea in Filosofia

Laurea in Storia

Laurea in Geografia

Laurea in Pedagogia

Master in Storia

Dottorato in Storia

**6) Formazione:**

Numero corsi di formazione in pedagogia generale 3

Numero corsi di formazione in storia 1

Numero corsi di formazione linguistica 5

Numero corsi di formazione TIC 4

## **Intervista scritta**

### **1. Qual è secondo te lo scopo dell'insegnamento della storia?**

A mio giudizio noi insegnanti di storia abbiamo una grande responsabilità perché la storia è forse la disciplina sociale il cui scopo risiede nell'etica. Sviluppare il senso etico è secondo me lo scopo più importante e più "bello" si mi piace definirlo così, della storia. Alla fine non avrebbe alcun senso andare a sviscerare le storie di uomini e donne di migliaia di anni fa, se tutto ciò che ad essi o esse è accaduto non avesse una ricaduta in termini etici nella società del presente. E data questa mia convinzione ritengo che è propria questa consapevolezza etica che i nostri alunni e le nostre alunne non riescono ad apprendere e interiorizzare.

**2. In Storia ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di pensiero storico) come l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenze nel tempo, l'empatia storica, la spiegazione della rilevanza storica e la dimensione etica.**

#### **2.1. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nell'aula di storia?**

E' chiaro da quello che ho detto prima che i contenuti di secondo ordine sono una priorità nella mia didattica. Riesco ad essere soddisfatta del mio lavoro, al termine della scuola, solo se mi rendo conto che i miei alunni sono in grado di padroneggiare sufficientemente i contenuti di secondo ordine. Ci la voro quindi tanto. La Flipped Classroom è la metodologia che più mi affascina e sto ottenendo buoni risultati da circa quattro anni dopo la scoperta durante un seminario e un corso di formazione. Vorrei precisare, a tal proposito, che i mesi in DAD che abbiamo trascorso terribilmente, hanno avuto nel mio fare scuola un solo lato positivo: poter lavorare efficacemente con metodologie quali la flipped classroom e il cooperative learning. Di conseguenza nella mia disciplina la pandemia non ha causato notevoli danni in termini di competenza storica, ma purtroppo ciò non può bastare per aiutare i nostri ragazzi e le nostre ragazze ad uscire da questo trauma collettivo che li ha gettati in moltissimi nell'angoscia.

## **2.2. Quando e come hai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?**

Ho partecipato a diversi corsi di formazione alle università di Brescia e di Milano. In più ho partecipato ad un progetto etwinning in cui erano previsti seminari online gratuiti per i docenti di storia. Lì ho scoperto l'Historical Thinking e quindi i contenuti di secondo ordine.

## **2.3. Se dovessi aggiornare la tua formazione sull'insegnamento delle competenze di pensiero storico, in che modo o con quali mezzi lo faresti?**

Continuerei e di fatto sto continuando come ho sempre fatto. Quando preparo una lezione e non riesco a strutturarla bene perché per alcune cose che vorrei proporre mi mancano le competenze, vado a cercare su internet tutte le possibilità di aggiornamento e scoperta del pensiero storico disponibili. Ti posso dire che c'è davvero tanto e in molti casi gratis.

## **3. Pensi che il tuo metodo di insegnamento della storia sia più incentrato sullo studente o sull'insegnante? Per favore, giustifichi la sua risposta.**

Il mio metodo è sicuramente *student-centered* perché sono fermamente convinta del valore della didattica costruttivista. Ho avuto modo di studiare bene in numerosi corsi di formazione i fondamenti della didattica costruttivista e faccio di tutto per mantenermi aggiornata sugli sviluppi e sulle nuove scoperte della ricerca che la riguardano. Devo dire che è una fatica non indifferente “costruire” appunto, percorsi innovativi per gli studenti. *Se la classe ha un buona relazione con la docente, poi viene tutto da sé, basta avere pazienza nelle prime fasi e poi i risultati arriveranno e la soddisfazione di vedere i discenti che lavorano in gruppo ed in autonomia è alta e di conseguenza alta diviene l'autoefficacia e l'autostima.*

## **4. Quali metodi e risorse utilizza maggiormente nelle lezioni di storia?**

Delle metodologie ho già detto che preferisco quelle di orientamento costruttivista. Quindi, Flipped classroom, cooperative learning, ma anche metodologie come la

didattica breve, che mi sta appassionando e mi è di molto aiuto per velocizzare lo svolgimento delle lezioni con contenuti di primo ordine. Come mezzi, dico la verità: uso poco e niente il manuale. Io non lo farei comprare neanche a miei studenti e alle mie studentesse, ma come sapete ci sono tante classi e non sono io a decidere. Internet e la Lim quindi sono i mezzi che uso di più e più volentieri.

##### **5. Quali pensi che siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?**

Le difficoltà sono molteplici e spesso si riesce a non formare bene i nostri allievi e le nostre allieve per come si dovrebbe sui fatti e le interpretazioni della storia. Io credo che ci sia una vera grande difficoltà: riuscire a gestire la disciplina della classe. Sia che svolgi un programma tradizionale con lezioni frontali, sia che tu, come me, applichi la didattica costruttivista allo studio della storia; *se la classe non risponde positivamente e si pone in atteggiamento di chiusura o di sfida, diviene difficilissimo insegnare la storia, disciplina bistrattata e per questo "odiata" dagli studenti e dalle studentesse.*

## Intervista num. 4

### Informazione socio-descrittiva

**1) Genere:**

Maschio

Femmina

Altro

**2) Et : 62**

**3) Anzianit  di servizio: 33**

**4) Tipologia istituto di insegnamento**

Liceo classico

Liceo Scientifico

Altro Liceo

Istituto Tecnico (specificare indirizzo) Economico

Istituto Professionale (specificare indirizzo) \_\_\_\_\_

**5) Titolo di studio**

Laurea in Lettere Classiche

Laurea in Lettere Moderne

Laurea in Filosofia

Laurea in Storia

Laurea in Geografia

Laurea in Pedagogia

Master in Storia

Dottorato in Storia

**6) Formazione:**

Numero corsi di formazione in pedagogia generale 1

Numero corsi di formazione in storia 0

Numero corsi di formazione linguistica 0

Numero corsi di formazione TIC 1

## Intervista scritta

### 1. Qual è secondo te lo scopo dell'insegnamento della storia?

Io sono un insegnante tradizionale, severa ed esigente con i miei studenti. Ho studiato al liceo classico quando era qualcosa di veramente serio e rigoroso e poi ho conseguito la mia laurea in lettere classiche con il massimo dei voti. La storia quindi per me non può che avere un solo scopo: la storia è *magistrae vitae*, come ha affermato il grande Cicerone. Ci sono stati abbastanza studiosi che hanno messo in discussione questa verità, per cui cercherò di spiegarti qual è per me il senso da attribuire a questa massima. Innanzitutto la storia è ricerca, ricerca di indizi come un investigatore lo storico deve ricostruire un fatto, deve scartare quegli indizi che possono portarlo fuori strada e scegliere tra diverse opzioni quelle fonti che sono attendibili. Lo storico dell'antichità faceva questo spostandosi fisicamente nei luoghi dove i fatti erano accaduti per ricercare appunto gli indizi e interrogando i testimoni. Erodoto, il padre della storia, è stato un grandissimo viaggiatore, Egitto, Persia ecc.,

*Quindi lo storico per fare il suo mestiere bene è prima di tutto un ricercatore, un viaggiatore, ma venendo al punto, l'atto finale del suo lavoro è insegnare. E' un maestro, deve costruire un racconto che non è soltanto un resoconto degli indizi e delle testimonianze che lo hanno portato a scoprire nel profondo un fatto, ma il suo raccontare contiene la sua personale interpretazione di quel fatto e di conseguenza l'insegnamento, che quel fatto dà a chi lo scopre leggendo il suo racconto. Ecco la storia è *magistrae vitae* perché lo storico è maestro.*

**2. In Storia ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di pensiero storico) come l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenze nel tempo, l'empatia storica, la spiegazione della rilevanza storica e la dimensione etica.**

#### 2.1. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nell'aula di storia?

Ti confesso sinceramente che non conosco il significato di contenuti di secondo ordine. Sì, chiaro l'analisi delle fonti, causa ed effetto questo sì, però già come empatia storica mi perdo. Credo però di poter capire intuitivamente a che cosa si riferiscono questi contenuti di second ordine, sarebbero le interpretazioni dei fatti e gli insegnamenti che

se ne possono trarre. Io faccio tutto in una volta, le mie lezioni possono essere un po' pesanti, ma ci metto dentro tutto.

**2.2. Quando e come hai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?**

Non ho mai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe.

**2.3. Se dovessi aggiornare la tua formazione sull'insegnamento delle competenze di pensiero storico, in che modo o con quali mezzi lo faresti?**

Ora che mi hai messo un po' in difficoltà con questi contenuti di secondo ordine, mi piacerebbe davvero tanto aggiornare le mie competenze di pensiero storico. Noi abbiamo a disposizione 500 euro all'anno per la nostra formazione; ecco li utilizzerei volentieri per scoprire queste teorie moderne. Anche se sono quasi alla fine della mia carriera di insegnante e ho tanta esperienza, non mi tiro mai indietro quando si tratta di perfezionarsi ed aggiornarsi. Avrei, però, molto bisogno di aiuto e guida nel trovare la formazione giusta su questi concetti, perché le mie competenze in internet sono davvero scarse. Perdonatemi, ma ho una certa età.

**3. Pensi che il tuo metodo di insegnamento della storia sia più incentrato sullo studente o sull'insegnante? Per favore, giustifichi la sua risposta.**

Io insegno in maniera molto tradizionale per convinzione ed esperienza. A volte mi coinvolgono in progetti strani che secondo me servono poco o niente. I ragazzi hanno bisogno di autorità, di insegnanti che sanno e che sono in grado di far rispettare loro le regole. Le regole sono tutto per me. La società in cui viviamo purtroppo non ha più nessuna regola. La scuola invece deve essere incentrata sul rispetto di regole certe e chiare. Quando prendo una prima classe, il lavoro che faccio nelle prime settimane è tutto concentrato sul rispetto delle regole. Chi non le rispetta, deve essere punito e se il caso queste regole devono essere fatte conoscere anche ai genitori. Di qui il patto di corresponsabilità, che io ritengo essere indispensabile. Nell'insegnamento della storia, poi, non ho alcun dubbio. I ragazzi devono stare in silenzio e disciplinati ad ascoltare l'insegnante che spiega e che dà loro le indicazioni giuste e corrette per lo studio a casa sul manuale. Alcuni usano schede, LIM ecc. Secondo me non ha alcun senso, o meglio,

la cosa principale è che gli studenti siano concentrati ad ascoltare l'insegnante, sempre questa è stata la scuola e non vedo perché dovrebbe essere oggi diversa. Lo studio a casa è fondamentale, li prepara a quelle che sono le sfide del futuro. Leggere, rileggere, ripetere...

#### **4. Quali metodi e risorse utilizza maggiormente nelle lezioni di storia?**

Il metodo tradizionale e il libro di testo. Solitamente faccio cominciare i ragazzi a leggere e fermo la lettura per spiegare. Leggere il testo e spiegarlo, questo è il mio metodo e non lo cambio. Ogni tanto, però, faccio vedere qualche documentario, soprattutto nelle classi V su argomenti quali il fascismo e il nazismo, su cui ho parecchio materiale video.

#### **5. Quali pensi che siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?**

Io penso che le difficoltà siano su tutte le materie in generale e non solo nell'insegnamento della storia. Questi ragazzi sono smarriti, molti sono veramente sballati, non sanno comportarsi bene, occorre richiamarli sempre all'attenzione. I contenuti storici non interessano loro minimamente. Specialmente la storia antica, che secondo me è fondamentale, non trova alcun spazio nella loro coscienza. Non hanno valori. Viviamo in una società che non ha valori, questo è il problema. Quando parlo di storia come *magistrae vitae* mi riferisco proprio a questo. Lo storico interpreta i fatti che ricostruisce e li racconta con il fine di lasciare un insegnamento, un olio di ricino, amaro sì, ma indispensabile. Tuttavia, se la società non riconosce più questi valori, tutto è inutile. Tu puoi sforzarti e fare del tuo meglio per indirizzare i ragazzi verso uno stile di vita equilibrato, nel quale il corpo, la mente e lo spirito si muovono insieme verso la saggezza e serenità. Viviamo in un mondo invece in cui questi valori antichi non esistono più. Tutto è apparenza, godimento di beni materiali. Per questi ragazzi contano solo i calciatori e le ballerine. Questi sono i loro sogni. Questo gli insegna la televisione e la scuola è in trincea per cercare di combattere questa mentalità.

Di conseguenza noi insegnanti siamo tartassati perché ci poniamo, in un certo senso, in un atteggiamento di sfida nei confronti della società. I ragazzi questo non lo capiscono e quindi lavorare con loro è davvero difficile.

Io insegno da 33 anni e quando ho iniziato era tutto diverso. Non c'erano queste tecnologie, questi telefoni. I ragazzi avevano voglia di imparare, riconoscevano che lo studio sarebbe stato lo strumento più efficace per trovare un lavoro e farsi una famiglia. Sí, la famiglia, questo è il vero problema per me. I ragazzi non sanno più davvero cos'è una famiglia. Noi spesso ci troviamo di fronte ragazzi senza una minima educazione, maleducati e lasciati allo sbaraglio dai genitori, quando ci sono. Separazioni, divorzi, nessuna moralità nei costumi, questi sono i guai dei nostri ragazzi e solo un ritorno ai valori della tradizione può rappresentare una soluzione.

## Intervista num. 5

### Informazione socio-descrittiva

**1) Genere:**

Maschio

Femmina

Altro

**2) Et : 36**

**3) Anzianit  di servizio: 3**

**4) Tipologia istituto di insegnamento**

Liceo classico

Liceo Scientifico

Altro Liceo

Istituto Tecnico (specificare indirizzo) Geometra

Istituto Professionale (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

**5) Titolo di studio**

Laurea in Lettere Classiche

Laurea in Lettere Moderne

Laurea in Filosofia

Laurea in Storia

Laurea in Geografia

Laurea in Pedagogia

Master in Storia

Dottorato in Storia

**6) Formazione:**

Numero corsi di formazione in pedagogia generale 5

Numero corsi di formazione in storia 0

Numero corsi di formazione linguistica 7

Numero corsi di formazione TIC 5

## Intervista scritta

### 1. Qual è secondo te lo scopo dell'insegnamento della storia?

Ah, bella domanda. La storia è in crisi secondo me e quindi c'è un enorme differenza tra le finalità che aveva nel passato e quelle che ha oggi, o meglio secondo me dovrebbe avere oggi. Nel passato, non tanto lontano, anche quando andavo a scuola io, la storia aveva una funzione precisa: stimolare, rafforzare e cementificare l'identità nazionale. Di conseguenza, non veniva lasciato spazio a nessuna problematizzazione dei fatti storici che riguardavano la nascita e lo sviluppo della nazione italiana. Faccio un esempio, *il problema del meridionalismo veniva semplicemente ignorato anche nelle classi terminali del liceo classico, poiché poteva minare il rafforzamento identitario italiano. Di fatto, il Risorgimento non poteva essere in discussione. Oggi assistiamo ad un problema rovesciato, la relativizzazione di qualsiasi fatto storico e della validità della ricerca storica è prevalente tra i nostri studenti e secondo me ciò è dovuto a due ordini di fattori.*

Il primo è sicuramente l'avvento di internet che ha generato un mutamento antropologico in cui tutto può essere cercato, navigando. Ciò significa che uno studente o una studentessa fanno presto a mettere in dubbio ciò che il docente, in questo caso di storia, dice. Il problema è che questo processo non viene guidato dalla mano esperta del docente stesso, ma rimane nell'improvvisazione fanciullesca e adolescenziale. La storia quindi viene relativizzata non attraverso un miglioramento delle competenze storiografiche apportate dalle nuove prospettive di ricerca, ma è lasciata alla libera e incosciente mano dei ragazzi. Quindi, per concludere, se per esempio sto spiegando il Fascismo devo stare attento poiché un ragazzino andando su internet e visitando, che so, il sito di Forza Nuova e magari legge qualche documento, può mettere facilmente in discussione ciò che io ho detto. Questo processo quindi è pericoloso. Lo scopo della storia deve essere oggi combattere questa deriva da uomini della clava e questo si può fare non tornando ad una storia identitaria, ma attraverso la prospettiva dell'Historical Thinking.

**2. In Storia ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di pensiero storico) come l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenze nel tempo, l'empatia storica, la spiegazione della rilevanza storica e la dimensione etica.**

### **2.1. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nell'aula di storia?**

So benissimo quanto sono importanti i contenuti di secondo ordine poiché il mio lavoro di dottorato è stato incentrato sul empatia storica relazionata a un fatto tragico, ovvero il massacro delle Fosse Ardeatine. Tuttavia, io lavoro in maniera strategica con i contenuti di secondo ordine nella mia pratica didattica. Cerco di farti capire. Se il problema più serio riguarda la crisi della storia nella sua totalità occorre stare attenti a non peggiorare le cose cercando inconsapevolmente di fare del bene. Se i ragazzi e le ragazze ad esempio possono essere influenzati da personaggi senza scrupoli che, tra le altre cose, possono sminuire il dramma delle Fosse Ardeatine, affrontare questo come altri argomenti in maniera relativizzante attraverso la presa di prospettiva può essere un rinforzo inconsapevole a quella relativizzazione che già loro vivono in maniera distorta. Per cui io lavoro sui contenuti di secondo ordine, soltanto dopo aver fatto “ordine”, scusami il gioco di parole, su alcuni punti essenziali di dimensione etica della storia.

Quindi, se spiego il Fascismo per esempio prima di entrare nel profondo delle questioni complesse interpretative del fenomeno, vado a chiarificare alcuni punti essenziali, quali ad esempio il razzismo che ne hanno determinato una condanna storica indiscutibile e di cui i ragazzi devono essere consapevoli. Questo lo puoi applicare a qualsiasi fatto storico, compreso il Risorgimento.

E' essenziale però che la metodologia che io vado ad usare è un qualcosa che si discosta dal ritorno ad una didattica tradizionale come molti credono sia necessario ritornare. Il problema secondo me non è il metodo, ma la consapevolezza dei veri problemi da affrontare.

### **2.2. Quando e come hai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?**

Ho ricevuto istruzione sui contenuti di secondo ordine sia nella mia formazione universitaria di primo livello che nel master. Tuttavia, un vero approfondimento di questi aspetti l'ho realizzato durante il triennio di dottorato.

**2.3. Se dovessi aggiornare la tua formazione sull'insegnamento delle competenze di pensiero storico, in che modo o con quali mezzi lo faresti?**

Mi piacerebbe moltissimo continuare ad approfondire le mie conoscenze sul pensiero storico, ma purtroppo la formazione che ci viene proposta a scuola è di livello spesso non all'altezza dello scopo. Secondo il mio punto di vista, gli insegnanti, in quanto professionisti della cultura ad un livello, mi piace definirlo così, operaio, hanno un solo riferimento di formazione e aggiornamento continuo: l'accademia. E' questa relazione tra accademia e scuola che può realizzare un cambiamento davvero significativo e fattivo della didattica.

**3. Pensi che il tuo metodo di insegnamento della storia sia più incentrato sullo studente o sull'insegnante? Per favore, giustifichi la sua risposta.**

Decisamente incentrata sullo studente anche se non disdegno momenti di insegnamento tradizionale della storia. E questo per i motivi e le priorità di cui ti parlavo nella prima domanda.

**4. Quali metodi e risorse utilizza maggiormente nelle lezioni di storia?**

I metodi che usa sono davvero tanti. Mi piace molto "giocare" con i miei studenti, confonderli anche, e a volte sorprenderli. Il primo passo per svolgere una didattica di qualità esula dai contenuti disciplinari. E' un fatto di relazione di fiducia. Per cui il mio metodo parte sempre da quello, conquistare la fiducia degli studenti e delle studentesse e poi ogni metodo sostanzialmente va bene, anche se, ti ripeto, svolgo la mia attività in senso costruttivistico e mi servo in maniera massiva delle tecnologie e dei laboratori che, per fortuna, nel mio istituto sono ampiamente disponibili ed efficienti.

**5. Quali pensi che siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?**

Le principali barriere sono secondo me legati alla mentalità di troppi docenti che additano alla carenza di tempo la possibilità di svolgere una didattica della storia di qualità. “Il programma è vastissimo e le ore sono poche”, che si sente spesso ripetere, è un qualcosa di evidentemente sbagliato. Non dobbiamo tenere e stressare i nostri ragazzi ore e ore sui banchi in classe e tartassarli con miriadi di compiti per casa spesso inutili. Se lo studente e la studentessa non riescono ad entrare nel piacere della scoperta, che solo la disciplina storica può suscitare, avere a disposizione 2 ore a settimana o 10 non cambierà la sostanza delle cose. Il programma non si riesce a finire lo stesso e se qualcuno lo fa si tratta solo di un adempimento burocratico, che spesso rappresenta l’unica preoccupazione di alcuni docenti – senza realizzare minimamente una briciola di apprendimento significativo della storia.

## Intervista num. 6

### Informazione socio-descrittiva

**1) Genere:**

Maschio

Femmina

Altro

**2) Et : 51**

**3) Anzianit  di servizio: 15**

**4) Tipologia istituto di insegnamento**

Liceo classico

Liceo Scientifico

Altro Liceo

Istituto Tecnico (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

Istituto Professionale (specificare indirizzo)\_\_\_\_\_

**5) Titolo di studio**

Laurea in Lettere Classiche

Laurea in Lettere Moderne

Laurea in Filosofia

Laurea in Storia

Laurea in Geografia

Laurea in Pedagogia

Master in Storia

Dottorato in Storia

**6) Formazione:**

Numero corsi di formazione in pedagogia generale 2

Numero corsi di formazione in storia 1

Numero corsi di formazione linguistica 5

Numero corsi di formazione TIC 4

## Intervista scritta

### 1. Qual è secondo te lo scopo dell'insegnamento della storia?

L'insegnamento della storia per me ha molti scopi non uno solo. In primo luogo, io non disdegno l'insegnamento della storia in termini tradizionale, nel senso di formare i nostri giovani al rispetto e alla conservazione della nostra identità. L'Italia, infatti, non è né la Francia né gli Stati Uniti, dove il senso nazionale è molto forte e radicato. L'Italia ha una storia molto particolare, per cui pensare che siamo una nazione unita solo perché durante i campionati mondiali di calcio siamo lì tutti a tifare è qualcosa di profondamente stupido. Per cui, cancellare tout court questo scopo tradizionale della storia, forse potrà valere per gli Stati Uniti o l'Inghilterra, ma non per l'Italia. Ovviamente, la storia è, e deve essere, molto di più di questo. Ridurre unicamente a strumento dello spirito patriottico la storia sarebbe ancora più grave del cancellare del tutto questa finalità. Cosa allora, sicuramente strumento indispensabile la storia per sviluppare un senso critico e una capacità di discernimento delle problematiche attuali, politiche, economiche sociali. I nostri giovani non sanno interpretare la politica perché non conoscono nulla di quelle ideologie che sono alla base, ancora, delle attuali formazioni politiche.

L'Italia è un paese vecchio e i vecchi che hanno un ruolo predominante nel potere della nazione ragionano con ideologie e spirito politico che si radica profondamente non solo nella storia contemporanea, ma anche e soprattutto nella tradizione classica greco-romana. Un altro aspetto per me importantissimo è che la storia risulta indispensabile per promuovere e favorire e l'integrazione delle molte persone che arrivano in Europa. Non sto parlando, in tal senso, solo di razzismo, che dovrebbe essere scontatamente rifiutato da giovani di un paese civile, ma *mi riferisco al gusto, al piacere della scoperta del diverso, delle culture lontane che nulla hanno da invidiare per storia e bellezza alla nostra.*

**2. In Storia ci sono contenuti di secondo ordine (competenze di pensiero storico) come l'analisi delle fonti, l'identificazione di cause e conseguenze e di cambiamenti e permanenze nel tempo, l'empatia storica, la spiegazione della rilevanza storica e la dimensione etica.**

### **2.1. Quanto e in che modo lavora con questi contenuti nell'aula di storia?**

Ci lavoro esclusivamente, sì. Ho partecipato a un bellissimo corso di seminari online che una università statunitense ha messo a disposizione degli insegnanti di storia di tutto il mondo. Il costo era contenuto, per cui ho deciso di parteciparvi e, nonostante alcune difficoltà con l'inglese è stato di grandissimo interesse e mi ha permesso poi di proseguire da sola nella mia formazione sui contenuti di secondo ordine. Riguardo a come ci lavoro con gli studenti, *lascia spazio alla mia creatività e a tutte le risorse che posso trovare nell'istituto in cui insegno. Non è per me un buon modo di intendere l'insegnamento, quello di chi ripete sempre: non si può fare perché "manca questo, manca quello ecc "*.

### **2.2. Quando e come hai ricevuto formazione su questi concetti e sul loro insegnamento in classe?**

Ah scusami, non sapevo di quest'altra domanda, per cui ti ho già risposto sopra.

### **2.3. Se dovessi aggiornare la tua formazione sull'insegnamento delle competenze di pensiero storico, in che modo o con quali mezzi lo faresti?**

Data la bellissima esperienza formativa che ti ho descritto sopra, ritengo che la strada maestra per la formazione degli insegnanti e in generale di tutti i lavoratori è quella di sfruttare le infinite possibilità dell'online ed aprirsi al mondo attraverso lo scambio e la condivisione di esperienze e competenze. Intendiamoci, questo non vale solo in un senso, ovvero gli italiani che frequentano corsi di università straniere, ma è vero anche il contrario. Abbiamo molto da insegnare anche noi. E forse quello che sorprende è che il mondo non desidera altro che imparare molte cose da noi, siamo noi che non lo capiamo.

**3. Pensi che il tuo metodo di insegnamento della storia sia più incentrato sullo studente o sull'insegnante? Per favore, giustifichi la sua risposta.**

Senza alcun dubbio incentrato sullo studente, anche se orgogliosamente talvolta rivendico il mio diritto a salire in cattedra.

**4. Quali metodi e risorse utilizza maggiormente nelle lezioni di storia?**

Sicuramente il costruttivismo che mi è stato insegnato lo applico, però sempre attraverso la mia creatività. Del resto non sarebbe il mio modo di insegnare centrato sullo studente se non applicassi le teorie costruttiviste. Ma quando parlo di creatività, non mi riferisco solo a metodi e contenuti, ma alla costruzione di un contesto di apprendimento in cui l'unica regola è il rispetto che gli studenti e le studentesse devono avere tra loro.

**5. Quali pensi che siano le principali difficoltà nell'insegnamento della storia?**

Le difficoltà sono tante, ma la più importante non riguarda solo la storia. Riguarda tutta la scuola italiana, se avessimo il tempo di dedicarci alla preparazione e alla valutazione autentica degli apprendimenti e dello sviluppo dei ragazzi, e non fossimo quindi come tutti sanno impelagate in un sistema burocratico terribile e corrotto, la scuola sarebbe un'altra cosa.