

## Quale storia si insegna nella scuola secondaria di secondo grado a Bologna (Italia)? Una ricerca quantitativa sulla percezione degli insegnanti sulla storia e sul suo insegnamento

What history is taught in secondary school in Bologna (Italy)? A quantitative research on teachers' perceptions of history and its teaching

Filippo Galletti (\*) / Beatrice Borghi / Sebastián Molina-Puche

---

### Resumen

L'obiettivo di questo lavoro è analizzare la percezione che gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna (Italia) hanno della storia e del suo insegnamento. Attraverso una ricerca quantitativa svolta attraverso la somministrazione di un questionario su scala Likert a novantanove insegnanti dell'area metropolitana di Bologna si sono potuti identificare risultati ambivalenti. Da una parte, gli insegnanti possiedono generalmente una ottima e spesso consapevole, ma migliorabile, concezione epistemologica nei confronti della storia e del suo insegnamento; tuttavia, emerge una concezione non olistica del patrimonio, degli strumenti e delle metodologie didattiche a disposizione nella pratica docente; infatti gli insegnanti affermano di utilizzare in classe prevalentemente la spiegazione frontale, lasciando alle attività laboratoriali legate alle fonti un ruolo marginale.

**Palabras Clave:** Storia, insegnamento della storia, metodologie didattiche, formazione docente, educazione secondaria, pensiero storico.

### Abstract

The aim of this work is to analyse the perception that secondary school teachers in the metropolitan area of Bologna (Italy) have of history and its teaching. Through a quantitative research carried out through the administration of a questionnaire on a Likert scale to ninety-nine teachers of the metropolitan area of Bologna, ambivalent results could be identified. On the one hand, teachers generally possess an excellent and often conscious, but improvable, epistemological conception of history and its teaching; however, a non-holistic conception of the heritage, tools and teaching methodologies available in the teaching practice emerges; in fact, teachers state that they mainly use frontal explanation in the classroom, leaving a marginal role to laboratory activities linked to sources.

**Key words:** History, History teaching, Teaching methodology, Teacher training, Secondary education, Historical Thinking.

---

## 1. Introduzione

Insegnare la storia oggi è una grande sfida per gli insegnanti e per tutti coloro che ritengono che la conoscenza sia utile per sviluppare autonomia, responsabilità e

\* Alma Mater Studiorum Università di Bologna, [filippo.galletti2@unibo.it](mailto:filippo.galletti2@unibo.it), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5360-8090>, autor de correspondencia/ corresponding author

Galletti, F., Borghi, B., & Molina-Puche, S. (2023). What history in secondary school in Bologna? A quantitative research on teachers' perceptions. *Clio. History and History Teaching*, 49. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2023499538](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499538) - / Recibido 14-07-2023 / Aceptado 15-11-2023

capacità critica in una realtà sociale complessa e incerta. La conoscenza e l'analisi delle caratteristiche distintive che caratterizzano le società attuali, infatti, richiedono nuove risposte educative affinché l'insegnamento delle scienze sociali, e in particolare della storia, contribuisca realmente allo sviluppo del pensiero sociale degli studenti. A questo proposito, pensatori come Edgar Morin (2001), all'inizio del nuovo secolo, hanno insistito sulla necessità di insegnare a pensare criticamente e storicamente, perché i cittadini in grado di comprendere la complessità del nostro mondo possano agire in una maniera più responsabile e consapevole, andare oltre l'alfabetizzazione, l'acquisizione di competenze aritmetiche di base o la memorizzazione di alcuni fatti storici e concentrarsi su nuovi approcci di apprendimento che promuovano una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale, costruendo con sguardo lucido un senso critico del mondo (Seixas & Peck, 2004; Lévesque, 2008; Wineburg, 2010; Seixas & Morton, 2012).

Per raggiungere questi obiettivi è necessario sviluppare delle metodologie didattiche incentrate sugli studenti e sul loro apprendimento attivo, che promuovano la ricerca, la selezione e il trattamento delle fonti storiche, l'empatia o la prospettiva storica (Gómez et al., 2014). Tuttavia, molto spesso il tipo di educazione impartita nell'educazione secondaria di secondo grado concretizzata nel caso dell'insegnamento della storia è per certi versi legata alla tradizione, con lezioni frontali e deciso uso acritico del libro di testo. Tale concezione è confermata dalle principali ricerche internazionali (OECD, 2018) e dalle ricerche specifiche sul piano nazionale (Mattozzi, 2011; Dondarini, 2020; Galletti, 2020).

Ciononostante, in Italia, rispetto dalla fine degli anni Novanta, periodo nel quale l'impostazione didattica prevalente e quasi esclusiva era quella sorretta dall'uso del manuale (Lastrucci, 2000), al giorno d'oggi si avverte un certo interesse ed evoluzione nei metodi di insegnamento che privilegiano innovazione educativa e partecipazione attiva da parte degli studenti come testimonia la ricerca educativa accademica (Dondarini, 2000, 2007; Panciera & Zannini, 2013; Borghi, 2016; Borghi & Dondarini, 2019) e alcuni risultati sulle pratiche didattiche derivati dalla somministrazione di questionari agli studenti di scuola secondaria di secondo grado (Rombi, 2013; Crivellari et al., 2018).

In Italia, in un contesto che Cajani definisce «in ritardo» (2019) rispetto alla storiografia europea e nordamericana, la ricerca sull'insegnamento della storia in classe nella scuola secondaria di secondo grado ha privilegiato soprattutto le indagini sulle percezioni degli studenti (Lastrucci, 1991, 1994; Rombi, 2013; Crivellari et al., 2018), a volte condotte da fondazioni e istituti di ricerca (Angvik & Von Borries, 1997; Chiaramonte, 2000; Fondazione Rocca, 2022). L'approccio che invece cerca di descrivere la concezione della storia, del suo insegnamento e delle metodologie didattiche più adeguate dal punto di vista degli insegnanti è meno battuto (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019).

In questa linea di ricerca si inquadra l'indagine, che cerca di descrivere e analizzare le concezioni degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado della città metropolitana di Bologna riguardo alla storia e alla metodologia docente che utilizzano

in classe. In particolare, il questionario intende indagare i seguenti obiettivi specifici: 1) analizzare la concezione dei docenti circa la storia, le fonti e il suo insegnamento; 2) quali sono le strategie maggiormente utilizzate durante la lezione di storia.

## 2. Metodologia

Questa ricerca è uno studio non sperimentale con un approccio quantitativo realizzato a partire da un questionario con scala di tipo Likert. La progettazione di questionari e di sondaggi sono molto comuni nel campo dell'educazione, in quanto sono applicabili a diversi problemi e consentono di raccogliere informazioni su un elevato numero di variabili (Sapsford & Jupp, 2006).

Lo studio si basa su un campionamento per convenienza composto da insegnanti di storia presso istituti tecnici, professionali o licei che hanno insegnato nell'anno scolastico 2020/2021 nell'area metropolitana di Bologna (Italia). Hanno partecipato in totale 99 insegnanti, dei quali 41 (41,4%) di sesso maschile e 58 (58,6%) di sesso femminile. I docenti coinvolti hanno dichiarato di avere un'età compresa tra i 23 e i 64 anni (mediamente gli intervistati hanno 44 anni). Per ciò che concerne gli anni di docenza, gli insegnanti hanno dichiarato mediamente di avere alle spalle poco meno di 16 anni di docenza (minimo = 1, massimo = 40, con un picco di 15 insegnanti al primo anno di esperienza), come dimostrato dalla Tabella 1.

		<i>Età</i>	<i>Anni di docenza</i>
<i>N</i>	<i>Validi</i>	98	98
	<i>Persi</i>	1	1
<i>Media</i>		44,38	15,63
<i>Mediana</i>		15	15
<i>Moda</i>		.	1
<i>Gamma</i>		41	39
<i>Minimo</i>		23	1
<i>Massimo</i>		64	40

Tabella 1. Età e anni di docenza degli insegnanti intervistati.

La progettazione ha visto l'attuazione di una ricerca quantitativa esplorativa di tipo sondaggistico. Si è scelto questo tipo di indagine perché si tratta di una delle maggiormente adatte al fine di identificare le tendenze negli atteggiamenti, opinioni, comportamenti o caratteristiche del campione statistico (Creswell, 2012). Tale impostazione è molto abituale nelle ricerche in ambito educativo, permettendo di raccogliere ampie informazioni su differenti variabili; inoltre, come sottolineano Buendía, Colás e Hernández (1998), si tratta di un metodo di ricerca in grado di "rispondere ai

problemi sia in termini descrittivi sia in relazione alle variabili quando le informazioni vengono raccolte sistematicamente, garantendo il rigore dei dati ottenuti”.

Al fine di raccogliere le informazioni si è applicato uno strumento sotto forma di questionario, chiamato “Questionario sulla percezione degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sull'insegnamento della Storia”. La prima parte dello strumento è dedicata al rilevamento di alcune variabili identificative dell'intervistato, (sesso, età e anni di docenza). La seconda, intitolata “Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento”, cerca di indagare le concezioni epistemologiche degli insegnanti nei confronti della storia; la terza è dedicata alle metodologie e alle strategie che i docenti utilizzano maggiormente nell'insegnamento della storia.

Gli item del questionario, con l'eccezione dei primi tre (sesso, età e anni di docenza), sono caratterizzati dall'applicazione di una scala Likert di cinque valori che oscillano da 1=totalmente in disaccordo a 5=totalmente d'accordo.

Configurata una prima versione del questionario, ispirata dal questionario *Percepciones y recuerdos sobre metodología didáctica y epistemología en las clases de historia (PRMDECH)* di Gómez, Rodríguez e Mirete (2018), si è provveduto alla validità del contenuto attraverso il giudizio di esperti, avvenuto grazie alla partecipazione di tre specialisti in didattica della storia di due diverse università. Tale processo è stato possibile grazie all'impiego di una scala composta da quattro valori, capace di raccogliere informazioni sulla validità e la pertinenza di ciascuno degli item secondo l'esempio di validazione di strumenti simili come testimoniato da Molina, Felices de la Fuente e Chaparro (2016). Alla fine del processo valutativo, che ha richiesto agli esperti anche un giudizio di taglio qualitativo, sono stati considerati e adottati i suggerimenti giunti, tali da comporre il questionario finale, i cui item sono presentati nella Tabella 2.

<i>Dati personali</i>
<b>1.</b> Sesso
<b>2.</b> Età
<b>3.</b> Anni di docenza
<i>Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento</i>
<b>4.</b> La storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato
<b>5.</b> La narrazione storica si fonda su interpretazioni soggettive da parte dello storico
<b>6.</b> La storia consiste in una ricerca critica del passato basata sulle fonti e la loro interpretazione

<b>7.</b> I contenuti storici proposti nel curriculum di un paese devono basarsi nei principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione
<b>8.</b> Il metodo storico deve avere un ruolo fondamentale nei curricoli scolastici
<b>9.</b> Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti
<b>10.</b> È complicato usare metodi di ricerca per l'insegnamento della storia; i risultati possono portare a esiti soggettivi e lontani dall'obiettivo iniziale
<b>11.</b> L'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività e esperienza visuale
<b>12.</b> Le nuove tecnologie aiutano solamente a migliorare il conocimiento storico quando permettono l'accesso alle fonti primarie
<i>Qual è la funzione della storia?</i>
<b>13.</b> Comprendere il presente
<b>14.</b> Conoscere l'origine e il consolidamento della nazione
<b>15.</b> Educare a valori sociali e civici
<b>16.</b> Conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici
<b>17.</b> Sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia, lessico, ecc.
<i>Quali sono i metodi e le strategie che utilizza maggiormente durante l'insegnamento della storia?</i>
<b>18.</b> Spiegazione
<b>19.</b> Simulazione storica o dibattito storiografico
<b>20.</b> Utilizzo manuale di storia
<b>21.</b> Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente
<b>22.</b> Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti
<b>23.</b> Uscite didattiche
<b>24.</b> Visione di documentari e filmati

25. Studio di casi storici concreti, dove gli alunni devono fare ricerca e esporre i risultati della ricerca
<i>Quanto sono importanti le seguenti attività o strumenti nelle lezioni di storia?</i>
26. Fonti
27. Elementi del patrimonio
28. Libro di testo
29. Internet
30. Giornali
31. Appunti
32. Musei
33. Cinema e documentari
34. Romanzi storici
35. Riviste di divulgazione
36. Videogiochi
37. Fumetti
38. Feste e tradizioni locali

Tabella 2. Il Questionario sulla percezione degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sull'insegnamento della Storia.

Per ciò che concerne la validità del costrutto, l'indice del test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e la prova di sfericità di Bartlett confermano l'adeguatezza della matrice di correlazione. Mentre l'indice di affidabilità attraverso l'alpha di Cronbach descrive una ottima coerenza interna e validità del costrutto ( $\alpha = .932$ ).

Le informazioni e i dati ottenuti sono stati trattati attraverso il software statistico SPSS v.24.0. Per l'analisi e l'interpretazione dei risultati si sono realizzate statistiche descrittive di base, come frequenze, medie e percentuali, al fine di poter dare risposte agli obiettivi dello studio.

### 3. Risultati

Per rispondere al primo obiettivo relativo alla valutazione dell'importanza rivestita dalla storia nella pratica dei docenti, si sono selezionati gli item 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 (Tabella 3).

<i>Item</i>	<i>Scala di risposta</i>
-------------	--------------------------

	1	2	3	4	5
4	11,1	11,1	42,4	27,3	8,1
5	25,3	28,3	32,3	11,1	3
6	1	0	4	24,2	70,7
7	18,2	36,4	28,3	12,1	4
8	0	1	12,1	40,4	45,5
9	21,2	45,5	24,2	2	5,1
10	21,2	29,3	38,4	6,1	3
11	2	10,1	27,3	42,4	18,2
12	14,1	40,4	29,3	13,1	3
13	0	1	12,1	39,4	46,5
14	10,1	19,2	31,3	28,3	10,1
15	2	3	13,1	30,3	50,5
16	0	9,1	43,4	43,4	40,4
17	2	2	21,2	39,4	34,3

Tabella 3. Frequenza delle risposte (percentuale valido).

Per ciò che riguarda le affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento si riscontrano dati incoraggianti, che lasciano supporre un ottimo livello di conoscenza epistemologica sulla materia (Tabella 4).

<i>ITEM</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Gamma</i>	<i>DS</i>
4	99	3,10	3	4	1,074
5	99	2,38	2	4	1,076
6	99	4,64	5	4	0,662
7	98	2,47	2	4	1,057
8	98	4,32	4	3	0,726
9	97	2,23	2	4	0,984
10	97	2,39	2	4	0,995
11	99	3,65	4	4	0,962
12	99	2,51	2	4	0,994
13	98	4,33	4	3	0,729
14	98	3,09	3	4	1,141
15	98	4,26	5	4	0,945

16	98	4,19	4	3	0,845
17	98	4,03	4	4	0,913

Tabella 4. Misure della tendenza centrale.

Infatti, gli intervistati generalmente concordano su alcune proposizioni che affermano che la ricerca storica si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione (item 6); che il metodo storico è fondamentale nella strutturazione dei curricoli (item 8); che l'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica (item 11); che le sole abilità di lettura e di memorizzazione siano insufficienti per imparare la storia e interpretare le fonti (item 9); che la storia difficilmente si debba basare sui principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento della nazione (item 7); che le tecnologie non servano solamente a migliorare la conoscenza storica quando permettono l'accesso alle fonti primarie (item 12); non sono generalmente né d'accordo né in disaccordo sull'affermazione che afferma che la storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato (item 4); infine, gli intervistati si trovano generalmente in disaccordo nel ritenere che sia complicato utilizzare in classe il metodo storico, strategia che può portare a esiti soggettivi (item 10).

Gli esiti della ricerca sono confermati dall'analisi statistica degli item. Infatti, il 94,9% degli intervistati si dichiara d'accordo nel ritenere che la storia sia una disciplina che si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione.

Il 95,9% pensa che il metodo storico sia fondamentale nella strutturazione dei curricula. Il 60,6% (con il 27,3% che si dichiara né d'accordo né in disaccordo) pensa l'uso delle nuove tecnologie aiuti a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività ed esperienza visuale. Solo il 7,1% dei docenti stima che le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni siano sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti. Solo 16,1% che la storia debba basarsi sugli eventi relazionati alla nazione e al suo consolidamento. Solo il 16,1% ritiene che le tecnologie aiutino solamente a migliorare la conoscenza storica quando permettono l'accesso alle fonti primarie. Il 42,4% degli intervistati si dichiara neutrale rispetto all'affermazione che recita che la storia si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi passati. Circa la metà (50,3%) dei docenti ritengono che non sia complicato usare metodi di ricerca storica che possono portare a esiti soggettivi per insegnare storia.

Tuttavia, i partecipanti al questionario non hanno ritenuto nella maggior parte dei casi che la storia sia frutto di un'operazione soggettiva. Infatti, solo il 14,1% degli intervistati è d'accordo nel ritenere che la narrazione storica si fonda sulle analisi soggettive di uno storico.

Per ciò che concerne la concezione dei docenti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna sulla funzione della storia, le risposte dimostrano un

buon grado di consapevolezza sull'importanza della materia nel processo di costruzione civica e sociale dell'alunno.

Come dimostrato dalla Tabelle 3 e 4, i valori della media, mediana e moda degli item legati alla finalità della storia descrivono questo tipo di concezione. La storia è decisamente adeguata per comprendere il presente, per educare ai valori civici e sociali, per conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici, per sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia e lessico e, in misura decisamente minore, per conoscere l'origine e il consolidamento della nazione. L'analisi della variabilità racconta per gli item 13 e 16 (rispettivamente "la storia serve per comprendere il presente" e "la storia serve per conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici") una contenuta dispersione delle risposte, il che significa che i punteggi si trovano significativamente vicino alla media; per quanto riguarda gli altri indicatori, la dispersione delle risposte è più evidente, con valori che si aggirano intorno all'unità e che, talvolta, la superano, come nel caso dell'item 14 "la storia serve a conoscere l'origine e il consolidamento della nazione".

Per gli insegnanti di storia della scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna intervistati, la storia serve soprattutto (85,9% dei consensi) a conoscere il presente, a conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici (83,4% dei consensi), a educare a valori sociali e civici (80,8%) e, in misura minore, a sviluppare competenze educative legate al vocabolario, alla cronologia o al lessico (73,7%). La storia è, invece, funzionale alla conoscenza dell'origine e del consolidamento della nazione nel 38,4% dei casi; mentre il 31,3% degli intervistati preferisce mantenere una posizione neutrale (né d'accordo né in disaccordo).

Per rispondere al secondo obiettivo relativo alle metodologie e alle strategie più adeguate all'insegnamento della storia, si sono selezionati gli item 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 per ciò che concerne i metodi; e le affermazioni 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38 per le attività e gli strumenti (Tabella 5).

ITEM	SCALA DI RISPOSTA				
	1	2	3	4	5
18	0	2	13	49,5	34,3
19	8,1	21,2	30,3	23,2	15,2
20	11,1	14,1	33,3	27,3	13,1
21	0	5,1	12,1	31,3	50,5
22	11,1	18,2	30,3	22,2	17,2
23	21,2	19,2	29,3	17,2	12,1
24	4	20,2	25,3	32,3	17,2
25	8,1	21,2	27,3	28,3	14,1

26	1	6,1	13,1	32,3	46,5
27	2	6,1	23,2	40,4	24,2
28	5	16,2	32,3	34,3	11,1
29	2	13,1	37,4	41,4	5,1
30	8	24,2	32,3	30,3	4
31	3	9,1	30,3	35,4	21,2
32	3	12,1	23,2	33,3	27,3
33	1	6,1	24,2	42,4	24,2
34	4	19,2	33,3	34,3	8,1
35	12,1	24,2	33,3	23,2	5,1
36	41	24,2	17,2	14,1	1
37	28,3	24,2	28,3	17,2	1
38	14,1	32,3	25,3	17,2	10,1

Tabella 5. Frequenza delle risposte (percentuale valido).

Per ciò che riguarda le metodologie più utilizzate nell'insegnamento della storia, i docenti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna intervistati hanno affermato che utilizzano prevalentemente la spiegazione frontale attraverso l'uso di temi di interesse attuale per cercare di connettere passato e presente. Minore spazio viene invece lasciato ad altre metodologie che implicano un grado di partecipazione più marcata da parte degli studenti; tuttavia, gli alti valori relativi alla deviazione standard fanno supporre un rilevante grado di differenza tra le risposte (Tabella 6).

<i>ITEM</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Gamma</i>	<i>DS</i>
18	98	4,17	4	3	0,733
19	97	3,16	3	4	1,179
20	98	3,17	3	4	1,176
21	98	4,29	5	3	0,873
22	98	3,16	3	4	1,241
23	98	2,80	3	4	1,3
24	98	3,39	3,5	4	1,118
25	98	3,19	3	4	1,172
26	98	4,18	4	4	0,956
27	95	3,82	4	4	0,956
28	98	3,31	3	4	1,04

29	98	3,35	3	4	0,851
30	98	2,98	3	4	1,025
31	98	3,63	4	4	1,019
32	98	3,70	4	4	1,096
33	97	3,85	4	4	0,905
34	98	3,23	3	4	0,993
35	97	2,85	3	4	1,083
36	97	2,07	2	4	1,13
37	98	2,38	2	4	1,108
38	98	2,77	3	4	1,2

Tabella 6. Misure della tendenza centrale.

L'analisi statistica degli item in questione, infatti, descrive questo tipo di andamento. La spiegazione frontale del docente (item 18) è valutata positivamente, e quindi utilizzata in maniera rilevante, dall'83,8% degli intervistati attraverso l'uso di temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente (item 21), item che raccoglie l'81,8% dei consensi.

Segue, a considerevole distanza, la strategia che implica la visione di film, documentari e prodotti audiovisivi (item 24): tale metodologia è particolarmente impiegata da poco meno della metà dei docenti intervistati (49,5%).

Lo studio di casi concreti dove gli studenti devono fare ricerca ed esporre i risultati (item 25), l'utilizzo del manuale (item 20), la risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti (item 22) e la simulazione storica o dibattito storiografico (item 19) si trovano in una posizione molto vicina tra loro e vengono utilizzati in misura ancora minore. Infatti, lo studio di casi concreti è utilizzato nel 42,4% dei casi, il manuale nel 40,4%, la risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e interpretazione delle fonti nel 39,4% e il dibattito nel 38,4%.

Come ultima strategia didattica impiegata dagli intervistati si piazza l'uscita didattica (item 23) che raccoglie il 29,3% delle preferenze.

Per ciò che concerne gli strumenti e le attività più appropriati nella pratica didattica, l'uso delle fonti, la visione di film e documentari e la visita a luoghi patrimoniali come i musei rappresentano gli indicatori maggiormente valutati.

Infatti, il ricorso alle fonti (item 26) è considerato adeguato nella pratica didattica nel 78,8% dei casi; seguono la visione di film e documentari (item 33), adatta per il 66,6% dei docenti intervistati, la visita a elementi del patrimonio (item 27) (64,6%) e ai musei (item 32) (60,6%).

Parzialmente adeguati risultano essere il ricorso agli appunti (item 31), adatto nella pratica didattica dal 56,6% degli intervistati; l'utilizzo delle potenzialità del web (item 29),

considerate utili dal 46,5% dei docenti; il ricorso al manuale (item 28), adottato in maniera frequente dal 45,4% degli intervistati; e la lettura e il seguente lavoro su romanzi storici (item 34), considerata un adeguato strumento didattico dal 42,4% degli intervistati.

Parzialmente inadeguati invece, risultano i ricorsi ai giornali (item 30), considerati positivamente dal 34,3% degli insegnanti, a periodici e riviste di divulgazione storica (item 35), valutati utili dal 28,3% degli intervistati e a feste e tradizioni locali, elementi cioè del patrimonio immateriale (item 38), considerate efficaci nel 27,3% dei casi.

Decisamente inadeguati, infine, sono considerati i fumetti (item 37), proficui per il 18,2% dei docenti intervistati; e i videogiochi (item 36), considerati adeguati nel 15,1% dei casi.

#### 4. Discussione

Dunque, alla luce dell'analisi degli item considerati e del quadro teorico appena delineato è possibile avanzare alcune considerazioni, seppur provvisorie, per ciò che concerne la concezione dei docenti circa la storia e il suo insegnamento e quali sono le strategie maggiormente utilizzate dagli insegnanti durante la lezione di storia.

Per ciò che riguarda il primo punto, dall'indagine emerge che i docenti di scuola secondaria di secondo grado di storia dell'area metropolitana di Bologna intervistati, nonostante una rilevante dispersione delle risposte che denuncia una decisa variabilità delle opinioni, possiedono generalmente una ottima e spesso consapevole, ma migliorabile, concezione epistemologica nei confronti della storia e del suo insegnamento.

Infatti, la storia nelle loro risposte si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione, il metodo storico deve essere alla base del curriculum scolastico, le tecnologie possono essere preziose per l'insegnamento della storia ma non esclusive. In questo contesto la lettura e la memorizzazione dei contenuti sono considerati insufficienti per apprendere la storia e, allo stesso tempo, la storia non è concepita in un'ottica nazionalistica. La conoscenza storica serve infatti soprattutto a comprendere il presente, educare ai valori civici e sociali, essere in grado di dare una spiegazione critica e causale dei fatti; serve anche a migliorare il lessico e le capacità argomentative e, solo in piccolissima parte, a descrivere gli avvenimenti che hanno portato alla formazione e al consolidamento della nazione.

Tuttavia, una piccola incertezza da parte degli intervistati si riscontra: infatti, sebbene i docenti considerino la storia basata sulle fonti e la loro interpretazione, gli stessi non condividono l'idea che la narrazione storica si fondi su interpretazioni soggettive da parte degli storici. Si tratta di un punto fondamentale, di un ultimo gradino necessario per modellare la pratica docente verso un insegnamento ancora più orientato verso la visione critica e partecipativa della narrazione storica, che metta in campo le capacità di argomentazione e di spiegazione causale dei fenomeni, che instauri un rapporto aperto e dialogico con le fonti al fine di educare a una cittadinanza responsabile e attiva

(Tarozzi, 2008; García & de Alba, 2008; Avila & Mattozzi, 2009; Gómez et al., 2017; Pagès, 2019).

I risultati del questionario confermano in un certo qual modo gli esiti della ricerca condotta da Sakki e Pirttilä-Backman (2019), i quali hanno evidenziato che tendenzialmente gli insegnanti di storia italiani, al pari dei colleghi in Finlandia e Francia, scelgono di perseguire quegli obiettivi che vengono interpretati come appartenenti alla *historical consciousness* e, allo stesso tempo, che mettono in risalto i costumi, il nazionalismo e i valori comunitari.

Se dal punto di vista epistemologico il campione ha risposto in maniera da evidenziare una più che buona sufficienza nel campo; l'esame circa le strategie maggiormente utilizzate dai docenti durante la lezione di storia testimoniano una pratica docente legata perlopiù alla lezione frontale e poco spazio è lasciato all'iniziativa degli studenti.

In effetti, gli intervistati rispondono in maniera compatta alle sfide dell'insegnamento della storia ricorrendo con molta frequenza alla spiegazione frontale, spesso utilizzando temi chiave di interesse attuale e argomenti socialmente vicini agli studenti. Per ciò che concerne le altre strategie didattiche presentate nel questionario, il campione statistico risponde in maniera più variata; tuttavia, si può dedurre quanto segue: gli argomenti vengono generalmente affrontati grazie al supporto di film, documentari o mezzi audiovisivi in piccola misura; e ancora più raro è il ricorso a studi di casi concreti che implicano l'impegno attivo degli alunni in una ricerca storica e l'esposizione dei suoi esiti, così anche l'uso del manuale, della ricerca, trattamento e interpretazione delle fonti e della strategia della simulazione storica o del dibattito. Quasi nullo è, infine, l'apporto didattico delle uscite e delle gite verso luoghi di cultura, musei, enti culturali o elementi del patrimonio. A questo proposito, vale la pena sottolineare che, nonostante la media di anni di docenza degli intervistati si attesti intorno ai sedici anni, ben 15 docenti hanno affermato di essere al primo anno, 3 al secondo e 9 al terzo. Molti di questi insegnanti hanno pertanto affrontato l'esperienza scolastica di recente e, soprattutto, in tempo di pandemia Covid-19 che ha senz'altro limitato, se non addirittura azzerato, le possibilità di organizzare e svolgere uscite didattiche (Bertagna, 2020; Girelli, 2020; Mortari, 2021; Vicari & Di Vara, 2020).

Dal punto di vista dell'importanza che rivestono alcune strategie e strumenti didattici nella concezione degli insegnanti intervistati, si nota che le fonti occupano il ruolo principale, seguite con un certo distacco dal ricorso al patrimonio, ai mezzi audiovisivi e agli appunti. Notevolmente meno rilevanti sono invece l'uso del manuale, di internet, dei giornali e dei mezzi a stampa in generale (compresi romanzi, riviste e fumetti), dei videogiochi e del patrimonio immateriale, legato a feste e tradizioni locali. Dall'esame di tali responsi, emerge una concezione non olistica del patrimonio e degli strumenti didattici a disposizione della pratica docente. Il patrimonio è concepito perlopiù come evidenze monumentali o museali e si tralasciano feste e tradizioni locali, vale a dire patrimonio immateriale; contemporaneamente gli insegnanti considerano fonti solo

quelle scritte o visive che afferiscono al campo storiografico più tradizionale, trascurando altre tipologie di fonti, che dovrebbero essere valutate invece al pari delle altre.

Nel contesto internazionale, le valutazioni dei partecipanti all'indagine tendenzialmente contrastano con la tendenza dei loro colleghi europei. In Spagna, gli studi indicano una certa regolarità da parte dei professori nella pianificazione e attuazione didattica; essi spesso discutono con gli studenti gli argomenti insegnati e cercano di sviluppare delle risorse dimostrando che sono impegnati in strategie che incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti (Sánchez et al., 2020). In Inghilterra, gli insegnanti attribuiscono un valore elevato alle fonti documentarie primarie, ai musei e alle fonti orali come risorse nella classe di storia, fonti che permettono di sviluppare il metodo storico (Miralles et al., 2019).

Inoltre, si sottolinea che vi è un certo scarto tra le risposte ricevute: da un lato, gli insegnanti affermano di utilizzare in classe prevalentemente la spiegazione frontale attraverso temi socialmente utili, lasciando alle attività legate alle fonti un ruolo marginale; dall'altro, essi affermano allo stesso tempo di attribuire alle fonti una importanza significativa tra gli strumenti didattici a disposizione. Tale scarto tra rappresentazione e pratica si può prestare a diverse interpretazioni, che potrebbero essere oggetto di una ulteriore ricerca futura. Si può supporre che il divario possa simboleggiare una concezione sufficiente, e migliorabile, a proposito delle fonti e degli strumenti didattici in generale, ma che non riesce poi a esprimersi nella pratica didattica quotidiana, probabilmente a causa di diversi fattori, legati alla difficoltà del lavoro con le fonti in classe, che prevede una didattica attiva, e/o alle esigenze e scadenze tipiche della programmazione e del calendario scolastico ufficiale, che non lascerebbero tempo sufficiente per affrontare un percorso storico attivo e dinamico.

## 5. Conclusioni

Da quanto esposto si può dunque osservare che tra i modelli teorizzati da Evans (1989), le categorie di narratore di storie, storico scientifico ed eclettico sono quelle che maggiormente inquadrano i docenti intervistati. I professori di storia della scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna, infatti, condividono con il modello scientifico la convinzione di poter comprendere l'attualità attraverso il passato e con quello narratore, una metodologia narrativa frontale tradizionale. Raramente i docenti si identificano con un modello relativista-riformista, che privilegia la soggettività storica e il metodo storico con le fonti nella pratica abituale in classe. Ancor più raro è l'approccio filosofico-cosmico che vede nella storia un andamento ciclico secondo la vigenza di ipotetiche leggi. Molto più spesso, i modelli di insegnamento si intersecano fra di loro dando vita a uno stile vario ed eclettico, che si riflette nelle diverse metodologie che il corpo docente utilizza in classe.

Tuttavia, nonostante la presenza di diversi dati che suggeriscono il progressivo abbandono di didattiche tradizionali, almeno in Spagna, (Sánchez et al., 2020), spesso la visione dell'insegnamento della storia è centrata nella narrazione dei fatti, senza sviluppo di senso critico, senza l'apporto fondamentale delle fonti e con un utilizzo variabile e discutibile del libro di testo, come sottolineano Molina, Miralles, Deusdad e Alfageme (2017).

Per questo motivo, occorrerebbe svolgere pratiche didattiche più attive che tengano conto dell'interesse, della motivazione e delle caratteristiche degli studenti. Il problema è che, sebbene i docenti abbiano una conoscenza epistemologica della materia sviluppata e che definisce buone concezioni circa il fine della storia e la pratica didattica, essi mostrano alcuni approcci, almeno teoricamente, che sembrano spesso poco consoni a società multiculturali e tecnologiche come quelle attuali.

Così, la maggior parte degli insegnanti continua a insegnare storia, affidandosi principalmente al libro di testo in maniera perlopiù personale e dando poco risalto agli studenti, secondo quanto già indicato da Valls (2004). È vero che tra le concezioni del corpo docente c'è quella che indica che lo scopo della storia sia soprattutto quello di formare la cittadinanza e, in secondo luogo, di formare al pensiero critico, dando meno importanza alla visione culturalista. Tuttavia, e sebbene sia l'opzione minoritaria, una percentuale considerevole di insegnanti ha ancora una visione positivista dell'insegnamento, che risponde molto poco ai contributi storiografici del XXI secolo (Miralles et al., 2011). Infatti, in una contemporaneità dove le nuove tecnologie hanno rivoluzionato l'accesso alle informazioni, le migrazioni hanno cambiato i profili demografici e un numero sempre più numeroso di persone reclamano diritti fino a poco tempo fa ingiustamente negati, la storia, e con essa il passato, è più controversa che mai. In questo contesto, gli studenti devono essere capaci *"to be able to sift the wheat from the chaff, to find truths amidst a cacophony of politically and commercially motivated messages, and to contribute, in their own voices, to democratic discussion. History education can play a key role"* (Seixas & Colyer, 2012).

Ma per essere in grado di fronteggiare le sfide delle società attuali in una ottica attiva e trasformativa, gli studenti hanno necessità di personale docente preparato. Forse la soluzione si trova in un'adeguata formazione iniziale e continua degli insegnanti, in cui gli insegnanti sono invitati a riflettere su aspetti apparentemente semplici, ma fondamentali, come perché si vuole insegnare la storia e quale storia vogliamo insegnare (Barnes et al., 2017). In questo senso, già Valls (2004) indicava l'importanza di questa formazione didattica degli insegnanti per migliorare l'insegnamento della storia e per affrontare in modo più riflessivo e ragionato una trattazione della materia (Molina & Escribano, 2017; Molina & Fernández, 2017; Molina & Ortuño, 2017, 2018). Purtroppo, in Italia non esiste una laurea o un percorso di studi autonomo dedicato alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria: gli aspiranti insegnanti di storia (così come delle altre materie) prima di tutto si laureano in storia (o chimica, matematica, italiano e così via) e durante il percorso universitario o subito dopo colmano le lacune di metodologia

didattica attraverso il superamento di alcuni esami e ottengono così i crediti necessari per accedere all'insegnamento secondario (ma non all'abilitazione, che avviene dopo il superamento di un concorso), con il risultato che gli aspetti didattici si trovano decisamente ai margini della crescita personale e professionale.

## 6. Riferimenti

- Angvik, M., & Von Borries, B. (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung.
- Avila, R. M., & Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. In R. M. Ávila Ruiz, B. Borghi, & I. Mattozzi (A c. Di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «strategia di Lisbona»* (pp. 327-352). Pàtron.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del covid*. Studium.
- Borghi, B. (2016). *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*. Pàtron.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- Buendía, L., Colás, M. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cajani, L. (2019). Le vicende della Didattica della Storia in Italia. In E. Valseriati (A c. Di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa* (pp. 121-130). New Digital Frontiers. <http://digital.casalini.it/4477145>
- Chiaromonte, U. (2000). Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori. *Innovazione educativa*, 6, 22-25.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Pearson.
- Crivellari, C., Bravin, R., & Baldo, M. (2018). I giovani e la storia: Un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto. *Italia contemporanea*, 287, 175-194.
- Dondarini, R. (2000). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento* (2ª ed.). CLUEB.
- Dondarini, R. (2007). *L' albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Pàtron.
- Dondarini, R. (2020). Un Convegno e un Manifesto per un confronto sullo stato e le prospettive della Didattica della Storia in Italia. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), Articolo 1S. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11317>
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210-240.
- Fondazione Rocca. (2022). *Scuola, i numeri da cambiare. L'Italia nel confronto internazionale*. Lito Terrazzi. <https://numeridacambiare.it/wp-content/uploads/2022/11/Scuola-i-numeri-da-cambiare.pdf>

- Galletti, F. (2020). Una ricerca con i futuri maestri: La percezione del patrimonio degli studenti universitari. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2, 73-91. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11882>
- García Pérez, F. F., & de Alba Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 12(270/122). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R., y Miralles Martínez, P. (Eds.) (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación; Madrid*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Lastrucci, E. (1991). Insegnare e imparare la storia: Aspetti teorici, didattici, metodologici. *Scuola e città*, 11, 521-523.
- Lastrucci, E. (1994). La storia al triennio. Chi insegna, chi impara. *I viaggi di Erodoto*, 23, 83-84.
- Lastrucci, E. (2000). *La formazione del pensiero storico*. Paravia.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Pensare la storia* (Vol. 1). Cenacchi.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «MASS-MEDIA» Para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21377>
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU. <https://doi.org/10.18172/con.664>
- Molina Puche, S., & Escribano Miralles, A. (2017). Perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador. Un cuestionario al profesorado. *RUNAE, Revista científica de investigación educativa*, 2, 95-122. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/138>
- Molina Puche, S., Felices de la Fuente, M., & Chaparro Sainz, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de CCSS de Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 149-166. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315307>
- Molina Puche, S., & Fernández Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: La visión del profesorado de la Región de Murcia. In P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, & R. Rodríguez Pérez (A c. Di), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211–234). Edit.um.
- Molina Puche, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Alfageme González, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 331–354.

- Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 185–202.
- Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2018). Concepciones del profesorado sobre el papel de la enseñanza de la Historia en la formación de identidades colectivas. In A. Delgado & A. Rivera (A c. Di), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 43–54). Comares.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (A c. Di). (2021). *La scuola al tempo del covid-19: I vissuti dei docenti*. Cortina.
- OECD. (2018). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey*. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Pagès Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5–22.
- Panciera, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti* (3ª ed.). Mondadori.
- Rombi, M. (2013). *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado. Indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti*. Nuova Cultura.
- Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A.-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85.
- Sánchez Ibáñez, R., Campillo Ferrer, J. M., & Guerrero Romera, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 57–76.
- Sapsford, R., & Jupp, V. (2006). *Data Collection and Analysis* (2ª ed.). SAGE Publications Ltd.
- Seixas, P., & Colyer, J. (2012). *Assesment of Historical Thinking. A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project*. University of British Columbia.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109–117). Pacific Educational Press.
- Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza, planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (A c. Di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121–140). Mondadori.
- Valls Montés, R. (2004). La enseñanza de la Historia: Entre polémicas interesadas y problemas reales. *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 141–154.
- Vicari, S., & Di Vara, S. (A c. Di). (2020). *Bambini, adolescenti e Covid-19*. Erickson.
- Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81–94.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que:  
i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo);  
ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

