

EPISTEMOLOGIA
E DIDATTICA
DELLE DISCIPLINE

Lucia Boschetti

Quale storia a scuola?

**Indagine sull'idea di storia
nella secondaria superiore**

PADOVA
UP

PADOVA UNIVERSITY PRESS

*A Bianca,
con l'augurio che non si stanchi mai di imparare*

**Collana di Epistemologia
e di Didattica delle discipline**

Strumenti e Risorse

3.

Collana di Epistemologia e di Didattica delle discipline

La collana si propone di raccogliere e di veicolare concrete esperienze didattiche relative alle diverse discipline nei vari ordini di scuola e in ambito universitario, come di offrire uno spazio di discussione e di riflessione per quanto riguarda l'insegnamento delle discipline medesime. Per questo motivo, è composta da due diverse serie: *Strumenti e Risorse* per i contributi di carattere operativo inerenti la progettazione e lo svolgimento di attività didattiche potenzialmente riproducibili o che possono rivestire comunque valore di exemplum; *Ricerche e Proposte* per la diffusione di manualistica innovativa, di saggi sul tema e dei risultati di seminari e convegni scientifici. Per questo ambisce a diventare un punto di riferimento su scala almeno nazionale per quanto riguarda lo snodo delicato tra ricerca scientifica, ricerca didattica e insegnamento, a tutti i livelli e per tutti i settori disciplinari.

Comitato scientifico

Direttore: Walter Panciera, Università di Padova

Salvo Adorno, Università di Catania, Storia

Claudio Bernardi, Università La Sapienza di Roma, Matematica

Valentina Cantone, Università di Padova, Storia dell'Arte

Riccardo Colpi, Università di Padova, Matematica

Martina Elice, Università di Padova, Latino

Luca Fezzi, Università di Padova, Storia antica

Giovanni Geraci, Università di Bologna, Storia antica

Fabio Grigenti, Università di Padova, Filosofia

Roberto Guidetti, Università di Modena e Reggio Emilia,
Biologia

Geneviève Henrot, Università di Padova, Lingue straniere

Luca Illetterati, Università di Padova, Filosofia

Olivia Levrini, Università di Bologna, Fisica

Riccardo Morri, Università La Sapienza di Roma, Geografia

Laura Orian, Università di Padova, Chimica

Lucia Pagetti, Università di Bologna, Latino

Ornella Pantano, Università di Padova, Fisica
Lorena Rocca, Università di Padova, Geografia
Gianfranco Santovito, Università di Padova, Biologia
Giovanni Villani, CNR Pisa, Chimica
Andrea Zannini, Università di Udine, Storia
Emanuele Zinato, Università di Padova, Letteratura italiana

Prima edizione 2026, Padova University Press
Titolo originale

© 2026 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova

www.padovauniversitypress.it
Redazione Padova University Press
Progetto grafico Padova University Press

This book has been peer reviewed

ISBN 978-88-6938-524-7



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License
(CC BY-NC-ND) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Lucia Boschetti

Quale storia a scuola?

**Indagine sull'idea di storia
nella secondaria superiore**

PADOVA UP

Indice

Ringraziamenti	11
Prefazione di Walter Panciera	13
Introduzione	17
1. La didattica della storia e le ricerche sugli insegnanti	25
2. Le fonti e la metodologia	41
3. I risultati dell'indagine sulle terze prove	71
Conclusioni	129
Bibliografia	135

Ringraziamenti

Poter contare, in occasioni e modi diversi, sull'aiuto di numerose persone ha reso questo lavoro migliore di quanto sarebbe stato altrimenti: desidero ringraziare colleghi, colleghe, amici e amiche che hanno condiviso i loro commenti, segnalandomi un approccio da tenere presente o un contributo da leggere. Desidero citare almeno il prof. Carlo Spagnolo, che ha seguito le mie ricerche di dottorato con curiosità e attenzione, il prof. Antonio Brusa, che mi ha spinto a specializzarmi in didattica della storia, e i proff. Angelo Gaudio e Salvatore Adorno, che hanno condiviso con me le loro considerazioni sul lavoro finale.

Sono molto grata al Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità dell'Università degli Studi di Padova, che ha ritenuto di accogliere e promuovere la pubblicazione del mio lavoro all'interno della collana *Epistemologia e didattica delle discipline* della Padova University Press: questa possibilità mi onora.

Ringrazio anche la Dirigente scolastica dell'Istituto Tecnico e Professionale "Antonietta De Pace" di Lecce, prof.ssa Silvia Madaro Metrangolo, e la prof.ssa Maria Gabriella De Judicibus, che hanno risposto con disponibilità alla mia richiesta di accesso alla biblioteca dell'istituto per consultare la copia digitale degli archivi delle terze prove ivi conservata. Un grazie speciale va a mio

marito Domenico, per le osservazioni nel merito del testo ma anche e soprattutto per il suo incrollabile e fiducioso sostegno.

Tutto ciò che ho scritto, e le sviste rimaste, sono ovviamente responsabilità mia.

Prefazione di Walter Panciera

Questo libro, frutto di una ricerca appassionata e approfondita, costituisce un *unicum* nel panorama scientifico italiano. Contrariamente ai molti lavori apparsi nel resto d'Europa e altrove, e che l'autrice dimostra di conoscere ottimamente, nel nostro paese non è finora apparso uno studio sistematico ed empirico su quale idea di storia guidi l'azione degli insegnanti nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche. Il volume offre così un contributo originale alla conoscenza del sistema scolastico italiano, concentrandosi sulle rappresentazioni implicite del significato della disciplina storica e sulle reali pratiche di valutazione al termine del ciclo secondario.

Il punto di partenza è appunto l'esame di Stato ovvero di maturità, considerato pragmaticamente come il principale riferimento per la visione e l'organizzazione del sapere storico nel corso degli anni di scuola superiore. Boschetti ha scelto come base un approccio quantitativo, basato sull'analisi statistica delle terze prove scritte dell'esame, formulate dagli insegnanti di storia di tutte le regioni e somministrate agli studenti nel 2000 e nel 2005. Ha raccolto complessivamente oltre 24.000 domande, di cui circa il 40% in forma aperta: un database molto ampio che permette di avere una visione a tutto campo sul tema,

potenzialmente priva di elementi soggettivi e di approcci ideologici.

Le terze prove dell'esame di Stato, introdotte nel 1997 e abolite nel 2019, rappresentano in questo caso una fonte di eccezionale valore perché il contesto temporale di riferimento si colloca al termine di un periodo di fermento nella riflessione sulla didattica della storia in Italia, partito negli anni '70 del secolo scorso. Inoltre, dato che le terze prove sono redatte dai docenti in sede strettamente locale, si possono cogliere le priorità che i docenti attribuiscono alla materia nel momento conclusivo del percorso scolastico, nonché le differenziazioni territoriali che si rivelano, come sempre in Italia, significative.

L'indagine analizza le domande secondo tre principali direttrici: la loro complessità in relazione alle capacità critiche e interpretative del fatto storico; il "canone" contenutistico implicito nelle domande medesime; il rapporto più o meno stretto con la memoria civile dell'Italia repubblicana. Ne risulta un quadro dal mio punto di vista davvero sconcertante: l'attenzione verso l'aspetto interpretativo e non meramente nozionistico è molto bassa; la prevalenza di temi politico-istituzionali di storia contemporanea italiana ed europea penalizza le problematiche di lunga durata, la dimensione mondiale e ogni altro aspetto di storia settoriale e di genere; il rapporto con la memoria collettiva viene visto in modo semplificato ed esclusivamente celebrativo, senza legami critici con l'attualità. Inoltre, è da notare la quasi totale assenza nelle domande per le terze prove dell'uso di fonti primarie e secondarie da analizzare, a tutto vantaggio di richieste di trattazione di elementi meramente fattuali, per tutti gli indirizzi scolastici.

Si tratta di conclusioni che considero abbastanza prevedibili, ma il lavoro di Boschetti fornisce a queste evidenze un carattere probatorio e indiscutibile. Il senso ge-

nerale della storia che ne emerge è quello di una disciplina affidata alla memorizzazione, attenta solo a contenuti sintetici, incapace di fornire ai futuri cittadini italiani ed europei degli strumenti validi per l'interpretazione della realtà che essi si trovano a vivere. Insomma, emerge che per la maggior parte degli insegnanti l'importante non è affatto costruire reti di significati e abilità cognitive, quanto inculcare negli studenti una somma di conoscenze astratte e del tutto avulse dalla concretezza del presente. E naturalmente questo si traduce in uno scarsissimo appeal per la disciplina e in risultati spesso deludenti, a causa dello scarso interesse che suscita e della sua relativa inutilità.

Tutto questo dimostra come negli ultimi decenni del secolo scorso e all'inizio di quello presente, la scuola secondaria superiore italiana è rimasta sostanzialmente estranea ai profondi cambiamenti che hanno investito i sistemi scolastici di altri paesi europei. In assenza del necessario consenso politico per una riforma davvero strutturale del sistema, come sottolinea l'autrice, l'insegnamento della storia ha dovuto scontare anche la mancata istituzionalizzazione accademica della didattica disciplinare e l'ondivaga situazione della formazione iniziale e continua dei docenti, mentre solo pochissimi storici accademici si sono occupati in modo sistematico della didattica della storia. Il risultato evidente è che le proposte di rinnovamento, che pure si sono manifestate, in linea con le direttive europee in merito alle competenze e alla costruzione della cittadinanza democratica, non hanno inciso in modo generalizzato ed efficace sull'insegnamento, né sembrano avere modificato davvero la visione che i docenti di scuola (e l'opinione pubblica) hanno del sapere storico.

In questo contesto, il confronto civile sulle problematiche storiche resterà così solo e sempre legato ai meri

contenuti. Naturalmente, nel nostro povero paese, che non sa o non vuole superare gli stereotipi ideologici e non sa prescindere dall'utilizzo strumentale della storia, questo significa protrarre all'infinito le visioni di parte e continuare a considerare la disciplina storica come un terreno di puro scontro politico e culturale. Si capisce così perché a orientare l'opinione pubblica siano sempre di più i mestieranti giornalisti e non gli storici di professione e perché l'offerta mediatica si concentri solamente sui temi del fascismo, della Resistenza, delle figure carismatiche e divisive del lungo Novecento. Perché non l'eredità degli antichi Stati italiani o l'impronta comunale di ascendenza medievale o il boom economico del secondo dopoguerra? Temi di grande importanza per i nostri cittadini e sui quali sarebbe produttivo ragionare e discutere ce ne sono parecchi e di notevole spessore.

Come sempre accade per una buona ricerca, questo lavoro suscita ulteriori domande che io considero urgenti, ma che non sembrano toccare più di tanto l'opinione pubblica e i decisori politici. Tra le altre: come ripensare e rafforzare la formazione disciplinare e didattica dei docenti, in particolare per la netta maggioranza di coloro che non hanno frequentato all'università uno specifico corso di laurea in storia? Come costruire un curriculum integrato dalla primaria alla maturità che coniughi l'interesse per i contenuti con la necessaria formazione delle competenze trasversali e specifiche fornite dalla disciplina? Come suscitare un diverso interesse per la materia negli studenti e come motivarli in modo adeguato? Queste e altre questioni questo libro certamente richiama, nella considerazione verso una disciplina che tutti dichiarano culturalmente essenziale, ma di cui pochi sembrano davvero comprendere il significato, compresi tanti di quelli che la praticano e la dovrebbero insegnare.

Padova, agosto 2025

Introduzione

Questo libro presenta una ricerca empirica sulle aspettative degli insegnanti italiani di storia. Quando un insegnante conclude il percorso didattico alla fine della scuola secondaria superiore, sulla base di quale idea di storia valuta i propri alunni e, in modo retroattivo, raccoglie informazioni per riorganizzare le proprie attività?

Raccogliere e interpretare dati sul processo di insegnamento è un'operazione a monte tanto della ricerca sugli esiti, cioè sugli apprendimenti, quanto, a maggior ragione, di quella volta all'intervento migliorativo. In questo caso, si tratta di ragionare sulla rappresentazione dell'oggetto dell'insegnamento/apprendimento, che dà forma alle azioni che l'insegnante compie, tanto nella progettazione, quanto nella realizzazione e nella valutazione delle attività didattiche. La convinzione che ha guidato questo lavoro fin dall'inizio è stata che qualunque intervento sulla scuola dovrebbe avere alle spalle una solida conoscenza del sistema che si vuole modificare, delle sue pratiche e delle idee, anche implicite, che le sorreggono. L'opinione comune cade spesso nel tranello dell'autobiografia scolastica: tutti possono parlare di scuola perché l'hanno frequentata. Se la funzione sociale della scuola e il suo delicato ruolo di mediazione tra dimensione privata e dimensione pubblica rendono comprensibile e anche auspicabile l'interesse non professionale nei suoi

confronti, è però necessario dire chiaramente che in un contesto di ragionevolezza nessuno di noi si ritiene un gastroenterologo per il semplice fatto di avere lo stomaco. Allo stesso modo, la storia della scuola e la ricerca didattica non possono essere lasciate all'approssimazione del ricordo personale, dal quale, con una generalizzazione impropria, si ricava un idealtipo – poco importa se apocalittico o ottimista – che determina un intervento. Questo libro cerca di fornire delle informazioni in un modo diverso: tralascia non solo l'esperienza dell'autrice come studentessa e come insegnante, ma anche i più comuni metodi qualitativi adottati in questo ambito di studi, come l'osservazione, la ricerca-azione o l'intervista. Invece, è stato usato un metodo quantitativo, attraverso la classificazione e l'analisi statistica descrittiva delle prove somministrate nelle classi: si è scelta questa strada perché ha permesso di lavorare su un campione ampio, su scala nazionale, per ricostruire le attese del gruppo considerato – gli insegnanti – sulla base di fonti oggettive.

Il materiale analizzato è stato tratto dalle terze prove scritte somministrate durante l'esame di Stato per due ragioni, che hanno a che vedere con il momento preciso della loro comparsa nella scuola italiana e con le loro caratteristiche strutturali.

La prima ragione è che l'introduzione delle terze prove nel 1997 rientrava in una strategia di rinnovamento dell'insegnamento nella quale si rifletteva anche un periodo di significativa elaborazione didattica disciplinare, per quanto essa fosse scarsamente riconosciuta all'interno del mondo accademico italiano. A fronte di un reiterato fallimento dei tentativi parlamentari di riformare la scuola secondaria superiore¹, infatti, nel corso degli anni

¹ La riforma parlamentare era fallita, ad un passo dall'approvazione, nel 1971 e poi ancora nel 1978, nel 1983 e nel 1986 (Di Pietro, 1991).

'70 e '80 erano state sviluppate diverse proposte per un insegnamento della storia incentrato sulla sua epistemologia, valorizzando l'uso delle fonti in classe; mettendo in questione, sotto diverse angolature, il ruolo del manuale; e sottolineando che la conoscenza del passato doveva rendere gli studenti più capaci di comprendere il proprio presente. Alcuni di questi aspetti avevano qualificato i contributi di didattica della storia circolati in Italia fin dalla seconda metà degli anni '50: in particolare, in coincidenza con l'avvio della scuola media unica, Mario Bendiscioli aveva pubblicato, insieme a Roberto Berardi, un fortunato manuale destinato agli insegnanti del ciclo superiore, medio e secondario (Bendiscioli, Berardi, 1963)². Questo testo raccomandava alcuni dei principi di cui Bendiscioli si era fatto promotore nelle contemporanee iniziative di rinnovamento della storia organizzate su scala europea dal Consiglio d'Europa: centralità dell'uso dei documenti per l'insegnamento, coinvolgimento attivo degli studenti, possibilità e opportunità di uno studio della storia contemporanea secondo un rigoroso metodo scientifico. Sia a livello nazionale sia tramite le raccomandazioni europee, queste idee avevano continuato a circolare e l'epoca delle sperimentazioni seguita all'approvazione dei decreti delegati del 1974 aveva fornito l'occasione per metterle in pratica e per rielaborarle teoricamente in una serie di esperienze locali, alimentate anche dall'attività di formazione degli insegnanti condotta da alcuni degli IRSAE e dall'INSMLI³. I programmi licenziati dalla Commissione

² A questo testo fece seguito un interessante esperimento per la secondaria superiore, svolto insieme ad Adriano Gallia, che riprendeva l'approccio metodologico del manuale (Bendiscioli, Gallia, 1971).

³ Non è questa la sede per ricostruire la storia della didattica della storia in Italia. Tuttavia, alcuni riferimenti imprescindibili sono quelli, in ordine alfabetico, di Brusa, Cajani, Guarracino, Mattozzi, Ragazzini, Ricuperati. Rimando alla bibliografia per l'indicazione di alcune opere che ho tenuto presenti per contestualizzare questa fase della didattica

Brocca (1992) avevano costituito un rilevante tentativo di portare nelle scuole un rinnovamento di stampo cognitivo-costruttivista. Questo processo si era caratterizzato per una costante attenzione alla didattica *disciplinare*, che si sforzava di valorizzare l'epistemologia delle diverse discipline, ricavandone indicazioni operative sulle capacità che gli studenti avrebbero dovuto acquisire attraverso lo studio di determinate questioni. Era, dunque, una fase che esprimeva una posizione diversa sia rispetto all'approccio contenutistico, secondo il quale lo scopo della storia scolastica è assicurare la conoscenza di una serie di informazioni, che costituiscono il cosiddetto "canone" dei contenuti imprescindibili, sia dalla finalizzazione dell'insegnamento all'acquisizione di competenze trasversali, che ha caratterizzato, invece, grossomodo gli ultimi vent'anni⁴. Quest'ultima ha messo in secondo piano il ruolo delle discipline come sistemi di conoscenza caratterizzati da procedure condivise dalla comunità degli studiosi di riferimento, puntando invece sull'acquisizione di competenze non specifiche, la cui relazione con quei sistemi di conoscenze rimane implicita⁵.

italiana.

⁴ Se ne può avere un chiaro esempio attraverso la lettura analitica delle finalità e degli obiettivi attribuiti all'insegnamento della storia nelle sperimentazioni Brocca. Si nota, infatti, che convivono finalità legate all'uso identitario e all'uso cognitivo della storia, con una chiara tendenza, tuttavia, a collocare la storia insegnata sul versante disciplinare piuttosto che su quello della «pratica di vita». Benché, infatti, emerga un processo di ritorno alla centralità della memoria comune ad altri Stati a partire dagli anni '90, nel caso degli obiettivi del triennio è evidente che agli insegnanti si propone di decostruire la memoria, piuttosto che celebrare una qualsivoglia memoria pubblica: si tratta di un lavoro «sulle memorie [familiari e sociali] attraverso le pratiche disciplinari della storia, in ultima analisi per promuovere negli studenti (e nelle loro comunità di appartenenza) una comprensione storicizzata della propria situazione, che sia più ampia, contingente e complessa» (Seixas, 2018; traduzione mia).

⁵ La relazione tra competenze trasversali e competenze disciplinari,

La seconda ragione che rende le terze prove eccezionali è che costituiscono una documentazione prodotta a livello locale dai singoli insegnanti e riferita ai programmi svolti nelle classi, dopo che per un trentennio, tra il 1969 e il 1997, i maturandi italiani non avevano svolto prove scritte specificamente di storia. Si tratta perciò di una fonte che permette di fotografare l'insegnamento della storia in una fase particolare, nella quale ha lasciato una traccia scritta coinvolgendo grandi numeri di studenti di tutti gli istituti, in tutta Italia: una condizione che non si è verificata e tutt'ora non verifica, per esempio, per le prove in itinere, che molti insegnanti svolgono solo oralmente. Poco informativa è anche la traccia storica presente in varie forme nella prova di italiano: è ministeriale e svolta da una percentuale molto bassa di studenti, dunque non può riflettere, se non in modo molto indiretto e mediato, attraverso le loro risposte, il sistema di rilevanze dei docenti. Al contrario, le terze prove ci dicono che cosa gli insegnanti italiani hanno voluto valutare alla fine del percorso scolastico, tenendo conto dei reali programmi che avevano svolto.

L'analisi discussa in queste pagine si concentra sui primi anni duemila, tuttavia, solleva alcuni interrogativi rilevanti anche per la comprensione della scuola attuale. In primo luogo, le terze prove possono essere usate come elemento di confronto rispetto alla pratica didattica in corso: fino a che punto, in quali direzioni, è cambiata nel successivo ventennio? Che tipo di modello di insegnamento hanno introiettato i giovani che si sono diplomati all'inizio del secolo e che in questi anni stanno entrando

quando non tematizzata, contribuisce al disorientamento degli insegnanti e, in ultima battuta, alla perdita di valore delle discipline. Per una proposta concreta di specificazione delle competenze trasversali europee in competenze disciplinari, si veda Panciera, 2024.

in ruolo nelle scuole italiane⁶? Si tratta di questioni utili per la ricerca sul sistema scolastico, ma anche per innescare una meta-riflessione da parte dei singoli insegnanti sulla propria professionalità.

Dalle terze prove delle sessioni degli esami di Stato del 2000 e del 2005 è stato estrapolato un database di oltre 24.000 domande di storia, aperte o chiuse, somministrate in tutti i tipi di istituti secondari superiori nelle diverse regioni italiane. Questo materiale è stato analizzato in base ad una griglia, dettagliatamente descritta nel capitolo 2, e i risultati sono stati interpretati alla luce delle caratteristiche curricolari dell'insegnamento della storia nei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali.

L'analisi delle domande è incentrata attorno a tre problemi, che costituiscono il filo conduttore del capitolo 3: in che misura le domande riflettono il carattere interpretativo e problematico della storia? Per rispondere a questa domanda, la griglia di analisi è stata articolata per individuare le diverse operazioni cognitive richieste agli studenti, dalle più semplici alle più complesse.

In secondo luogo, qual è, se esiste, il canone dei contenuti? Indagando più nello specifico questo aspetto: quanto è “contemporanea” la storia chiesta agli studenti all'esame di Stato? Quali sono i principali temi affrontati e da che prospettiva (politica, sociale, economica, culturale) vengono proposti dagli insegnanti? Emerge una storia multiscalare, attenta alla dimensione internazionale, europea o mondiale dei processi e fenomeni?

Infine, tenendo presente l'emergere del processo del *memory boom* a partire dagli anni '80 e la crescente tensione tra la storia come campo di ricerca scientifica e l'uso della memoria come strumento di costruzione e

⁶ Secondo l'indagine OCSE *Education at Glance* (2024), infatti, gli insegnanti italiani entrano in ruolo mediamente attorno ai 40 anni: si sono diplomati, dunque, nei primi anni duemila.

legittimazione di identità collettive: in che modo i docenti si rapportano a temi memoriali sensibili o centrali nel calendario civile, come la Resistenza o l'istituzione della Repubblica?

Il risultato dell'indagine restituisce un'istantanea delle aspettative all'inizio del XXI secolo degli insegnanti italiani alla fine della scuola secondaria superiore, su scala nazionale ma anche in articolazioni macro-regionali.

1. La didattica della storia e le ricerche sugli insegnanti

A partire dagli anni '70, la didattica della storia si è sviluppata in modi diversificati all'interno delle diverse tradizioni accademiche nazionali: testimoniano questa situazione gli studi che, soprattutto negli ultimi quindici anni, hanno cercato di mettere a confronto gli oggetti, i concetti, i metodi e gli attori coinvolti⁷.

⁷ La conferenza internazionale 2023 dell'International Research Association for History and Social Sciences Education, svoltasi a Colonia, è stata dedicata alle diverse scuole nella ricerca didattica della storia (oltre che della geografia e delle scienze umane). In precedenza, la conferenza di Graz del 2020 ha avuto come obiettivo chiarire e confrontare i concetti di *Historical Consciousness*, *Historical Thinking*, *Historical Culture*, come recitava il titolo. Nell'ultimo quindicennio, inoltre, alcune opere collettanee hanno espresso, a partire da una tradizione nazionale, il tentativo di mettere in dialogo le diverse scuole, riconoscendone le caratteristiche e valutando fino a che punto i concetti e i programmi di ricerca possano intersecarsi. Da una prospettiva tedesca si veda la raccolta curata da Köster, Thünemann e Zülsdorf-Kersting (2019); qualche anno prima e su scala europea se ne sono occupati Erdmann e Hasberg (2011). Per un punto di vista costruito a partire dalla didattica canadese di lingua inglese si veda il lavoro di Seixas ed Ercikan (2015): ha un *focus* più circoscritto, cioè quello della valutazione dei processi di ragionamento storico; tuttavia, attorno a questo specifico ambito fa dialogare i concetti di *Geschichtsbewusstsein* (da qui in avanti «coscienza storica») e *historical thinking* (da qui in avanti «ragionamento storico» o «pensiero storico»). Particolarmente interessante mi sembra il tentativo, in quest'opera collettanea, di Duquette di valutare fino a che punto le

Non è possibile qui dare conto di tutti i temi emersi nel tentativo di valutare le possibilità e i limiti della traduzione reciproca delle scuole nazionali, che hanno fatto emergere alcuni aspetti di interesse comune ma anche diversità irriducibili, che conducono a progetti di ricerca eterogenei (Köster, Thünemann, Zülsdorf-Kersting, 2019, pp. 10-11). Tuttavia, alcune definizioni e dei punti di riferimento internazionali possono essere utili per contestualizzare la ricerca empirica all'interno della letteratura di settore.

Nei diversi programmi di ricerca di didattica della storia nel corso degli ultimi cinquant'anni si sono accumulati contributi su un ampio spettro di questioni, che spesso hanno anticipato o si sono intrecciate con altri ambiti, come la *public history*, i *memory studies* e gli studi sulle politiche di educazione alla cittadinanza (Ambrosi, Angelini, Micciché, 2024). Questo perché, in termini generali, possiamo affermare che la didattica della storia affronta lo studio di come individui e gruppi sociali si formano

quattro categorie di coscienza storica elaborate da Rüsen possano essere correlate a prestazioni empiriche nell'esercizio delle capacità di ragionamento storico (Rüsen, 2004). Una discussione più recente del concetto di coscienza storica da parte di Rüsen è stata pubblicata pochi anni fa in italiano (2021). I diversi modelli di rapporto tra capacità di ragionamento storico e sviluppo della coscienza storica emersi nei primi anni duemila nell'area di lingua tedesca sono stati sintetizzati in Barricelli, Gautschi, Körber, 2012. A partire dal contesto statunitense, se ne sono occupati Seixas, Stearns, Wineburg (2000, in particolare le parti I e III). In Italia hanno contribuito a introdurre elementi comparativi i saggi della seconda parte del volume curato da Valseriati nel 2019 e la sezione monografica di un numero della rivista "Dimensioni e problemi della ricerca storica", a cura di Cajani e Corsi (2021). Recentemente Salvatore Adorno ha presentato in modo chiaro e conciso i diversi modelli internazionali al pubblico italiano (Adorno, 2025). Da parte mia, ho elaborato una proposta influenzata dalla didattica anglofona ma che tiene conto del concetto di coscienza storica in Boschetti, 2023.

una concezione della storia e costruiscono relazioni tra passato, presente e futuro⁸.

È una definizione estremamente comprensiva e in una certa misura vaga, che tuttavia è necessaria per dare conto del fatto che, più nello specifico, rientrano in questo ambito le ricerche «sulla coscienza storica all'interno di una società», secondo la definizione di Karl-Ernst Jeismann (1977, p. 17, 2000): una definizione che si applica ai processi di apprendimento e costruzione della narrazione storica in qualunque ambito, non solo educativo e non solo dell'educazione formale. Si comprende però in questo modo anche la definizione più circoscritta di Jörn Rüsen, secondo il quale «la didattica della storia è una particolare disciplina accademica il cui compito è quello di formare le competenze all'insegnamento della storia dei futuri insegnanti di storia» (Rüsen, 2021, p. 33). Benché questa definizione ponga al centro dell'interesse del ricercatore gli insegnanti di storia, essa non limita gli ambiti di interesse della didattica alla scuola: poiché l'insegnante di storia dovrebbe equipaggiare gli studenti a maturare una coscienza storica consapevole, egli deve essere professionalmente in grado di comprendere come si formino anche le rappresentazioni della storia dei suoi studenti, che solo in parte dipendono dalla scuola.

Potremmo dire che oggi la didattica della storia si interroga su come individui e gruppi sociali possano maturare una conoscenza e una coscienza storica disciplinata e critica, ponendo particolare attenzione a come ciò avviene nei soggetti giovani, ossia gli studenti delle scuole di vario ordine e grado. A partire da questa definizione

⁸ La coscienza storica, secondo una definizione ampiamente condivisa nell'area di lingua tedesca e qui riportata nella formulazione di Rüsen, consiste infatti nell'«attività intellettuale volta a interpretare il passato, a comprendere il presente e a formulare aspettative per il futuro» (Rüsen, 2021, p. 33).

possiamo distinguere due grandi direttrici: mentre il concetto di «coscienza storica» è stato portante nello sviluppo della didattica della storia di lingua tedesca, nell'area anglofona la ricerca si è articolata attorno a quello di «pensiero storico» (Seixas, 2017), tanto in Europa quanto in Canada e Stati Uniti. Anche in questo caso sono emersi modelli alternativi: ha prevalso un interesse di ricerca indirizzato soprattutto sui concetti cosiddetti di «secondo ordine»⁹, o sulle capacità¹⁰, in Inghilterra, sulla base del lavoro pionieristico di Stenhouse, che è stato portato avanti inizialmente dai gruppi indipendenti operanti a Londra e Leeds e, successivamente, dai due gruppi insieme (Lee, Chapman, 2019, pp. 201-206). In Canada e negli Stati Uniti, la tradizione dei concetti di secondo ordine è stata integrata con quella delle capacità, portando alla definizione di due modelli principali, riferiti agli studi di Peter Seixas (Seixas, Morton, 2013)¹¹ e Samuel Wineburg

⁹ I concetti di secondo ordine sono concetti procedurali usati dagli storici per ricostruire il passato. Nella tradizione didattica inglese, fin dall'inizio del Novecento con *Studies in the Teaching of History* di Keatinge (1913), è stata data una grande importanza alla comprensione, da parte degli studenti, della storia come specifico modo di produzione della conoscenza, strutturato attorno a concetti-organizzatori. I concetti di secondo ordine sono definiti come «conoscenza strutturale e comprensione di come la storia funziona come forma di conoscenza specifica» (Chapman, A. 2020). I concetti di secondo ordine includono causa, conseguenza, cambiamento, continuità, somiglianze, differenze, rilevanza, interpretazione, evidenza (*evidence*).

¹⁰ Lee e Chapman hanno obiettato ad un approccio sbilanciato sulle capacità che nell'apprendimento della storia sono coinvolte anche capacità trasversali con un peso decisivo, per esempio quella di lettura, e che un'eccessiva enfasi sulle capacità rischia di mettere in secondo piano i processi di ragionamento, condizionando in modo addestrativo quelli di insegnamento e apprendimento (Chapman, A. 2017, p. 15).

¹¹ Nel sito web historicalthinking.ca sono riassunti i sei concetti che costituiscono il ragionamento storico secondo Seixas: causa&conseguenza; rilevanza; continuità&cambiamento; prospettiva storica; dimensione etica e fonti primarie. In particolare, mi pare che l'approccio alle fonti, in Seixas e ancora di più con i concetti di *sourcing*

(2001, 2018). In tutti e tre i casi delle scuole di lingua inglese, le ricerche di didattica della storia hanno preso il via da e si sono assiduamente confrontate con la psicologia dell'apprendimento¹² e le scienze dell'educazione, mentre nel caso della ricerca didattica tedesca il rapporto più intenso è stato con la filosofia della storia e la teoria della storiografia.

La didattica della storia ha, quindi, prodotto modelli teorici, analisi empiriche e discussioni dedicate al curriculum di storia nelle sue diverse articolazioni: quella ideale, che si riferisce agli obiettivi sottostanti le politiche educative e alla loro elaborazione; quella formale (programmi e sillabi); quella percepita, ossia il modo in cui gli insegnanti interpretano la disciplina e il suo insegnamento, attribuendo un significato concreto al curriculum e contribuendo al suo sviluppo; quella operativa, ossia l'effettivo processo di insegnamento e apprendimento e i suoi strumenti (manuali e media didattici¹³); quella esperienziale,

e *corroboration* introdotti da Wineburg, integri la comprensione dei concetti con le capacità di analisi e interpretazione delle fonti, distinte dalla semplice capacità di lettura che, per quanto indispensabile, è strumentale e non propria della disciplina storica. Sui problemi che accompagnano l'elaborazione di un disegno sperimentale volto a misurare le capacità di ragionamento storico distinguendole da quelle di lettura, segnalò Reismann, 2011 e 2012.

¹² Nel caso dell'Inghilterra, i progetti di ricerca degli anni '70 sono stati legati agli sviluppi della psicologia piagetiana (Lee, Chapman, 2019, p. 202-206), mentre in Canada si è sviluppata una critica più serrata a Piaget attraverso l'opera di Christian Laville. Negli Stati Uniti è stato significativo soprattutto il riferimento a Bloom e Bruner (Wineburg, S., 1991, 2004, 2018).

¹³ La ricerca sui libri di testo è stata il primo ambito nel quale si è adottato anche un approccio comparativo: inizialmente il lavoro dei ricercatori è stato incentrato sull'individuazione e l'eliminazione degli stereotipi nazionalisti per favorire la cooperazione internazionale. Questa tradizione di studi nel periodo tra le due guerre mondiali si è sviluppata soprattutto nell'area franco-tedesca e in quella scandinava e continua ad esistere soprattutto nelle aree dove si sono svolti recenti conflitti (Cajani, Lässig, Repoussi, 2019). Rispetto a questa tradizione

cioè il modo in cui gli studenti vivono l'apprendimento e, infine, quella dei risultati del processo di apprendimento (Akker, 2003). In particolare, sino ad oggi le ricerche sugli insegnanti di storia sono state più limitate e circoscritte rispetto alle altre e hanno teso a concentrarsi soprattutto sulla questione della formazione iniziale nei diversi contesti nazionali e, in parte, sulle pratiche e le relazioni educative nei diversi contesti di classe.

La ricerca presentata in questo libro mette al centro gli insegnanti italiani che operano nell'ultimo triennio della scuola secondaria superiore: un gruppo generalmente poco considerato perché esterno all'obbligo scolastico. Vengono indagate le aspettative che i docenti hanno rispetto alla disciplina insegnata, così come emergono dalla pratica ma tenendo presente una storia cinquantennale di tentativi di incidere sull'insegnamento che sono stati condotti sia a livello europeo sia a livello nazionale.

Per ricostruire le rappresentazioni della storia insegnata di cui sono portatori i docenti, si è scelta la strada della ricerca empirica di tipo quantitativo: un metodo complessivamente meno usato rispetto a quello qualitativo e più presente laddove le indagini sono state condotte in collaborazione con studiosi di psicologia o scienze sociali.

che mira alla riconciliazione, la cosiddetta «tradizione critica» ha assunto il libro di testo come fonte attraverso la quale studiare i dibattiti sociali e i processi di formazione e comprensione delle identità di gruppo, a partire dai gruppi nazionali (Foster, 2011). La ricerca sui libri di testo, infatti, si svolge nello spazio tra la produzione accademica della conoscenza, le politiche educative e le pratiche didattiche e li utilizza per ricostruire categorie e schemi interpretativi che appartengono ad un certo gruppo (Christophe, 2010; Jouan, 2016; Fuchs, Henne, 2018). Essa, quindi, contribuisce alla didattica della storia rendendo esplicite le rappresentazioni della storia e del suo insegnamento scolastico che sono condivise dai docenti che adottano i manuali. A partire dall'esperienza sui manuali, i ricercatori di didattica si sono interessati anche dei materiali didattici in senso lato e dei diversi media nei quali la storia è presente.

Gli studi empirici sono stati condotti principalmente sugli studenti: sino ad oggi, i campioni più elevati sono stati quelli usati nelle indagini statunitensi, che si sono concentrate sulle capacità degli studenti di valutare le informazioni che ricevono e, a partire dai risultati, sulle abilità di ragionamento storico che possono contribuire alla formazione di cittadini consapevoli nell'epoca della comunicazione digitale. In questo settore, sono stati sottoposti a test oltre 7000 studenti della fascia di età tra la scuola secondaria superiore e l'inizio dell'università (Wineburg, 2022)¹⁴. Il campione è stato studiato sottoponendo agli studenti esercizi appositamente preparati dai ricercatori, al di fuori del setting d'aula. Lo stesso gruppo di ricerca, che fa riferimento all'Università di Stanford e alla concettualizzazione delle operazioni di ragionamento storico elaborata da Wineburg, ha sperimentato interventi nelle classi per l'implementazione della didattica della storia e studi qualitativi sugli insegnanti, lavorando, però, su gruppi relativamente piccoli¹⁵.

La ricerca che ha per oggetto gli insegnanti di storia è stata marginale rispetto a quella sugli studenti. Nel 1992 Von Borries condusse per la prima volta uno studio pilota, di tipo quantitativo, sulla percezione da parte dei docenti dell'andamento dell'insegnamento nella pratica quotidiana, coinvolgendo 283 soggetti tra scuola di primo e secondo grado (Bracke, 2019, pp. 37-38). Questo approccio è stato ripetuto e ampliato nella ricerca *Youth&History*, per

¹⁴ Numerosi articoli divulgativi sono accessibili liberamente sul sito dello Stanford History Education Group, oggi Digital Inquiry Group <<https://www.inquirygroup.org/publications/research-articles>> (15 agosto 2025).

¹⁵ Il lavoro dottorale di Reismann a Stanford e le pubblicazioni che ne ha tratto sono state basate sulla sperimentazione di un curriculum fortemente incentrato sulle capacità di analisi e interpretazione dei documenti, testato nelle classi di cinque scuole secondarie superiori (Reismann, 2011, 2012, 2018).

la quale sono stati raccolti tramite questionari e analizzati, oltre a quelli relativi agli studenti, i dati prodotti da 1.200 insegnanti nei 27 paesi europei inclusi nel campione (Angvik, Von Borries, 1997; Cajani, 2000). In entrambi questi studi, il setting è stato esterno, cioè le domande sono state poste agli insegnanti al di fuori della pratica scolastica ed è stato chiesto loro di esprimere la propria percezione sul suo svolgimento: ne è emersa la convinzione di uno scarto tra l'ideale – in riferimento ai risultati della ricerca didattica – e il reale (Bracke, 2019, p. 38). Di tipo quantitativo sono stati anche gli studi condotti da Mägdénfrau e Michler (2014), che hanno raccolto le opinioni degli insegnanti sui libri di testo e sugli esercizi contenuti in essi, e da Kanert (2014), che si è rivolto a insegnanti in servizio da pochi anni per misurare l'implementazione degli approcci didattici appresi nella formazione iniziale durante i primi anni di servizio. Queste ricerche hanno avuto in comune il fatto di restituire la percezione degli insegnanti e si sono distinte, pertanto, dalle ricerche condotte con un setting interno, mediante l'osservazione delle pratiche di insegnamento. Sia nell'area tedesca sia in quella canadese, la percezione degli insegnanti rispetto al lavoro che svolgono in classe e al proprio ruolo è stata indagata anche con analisi qualitative, in particolare attraverso interviste: in questo caso il numero di docenti coinvolti è stati conteggiati, andando da un minimo di uno¹⁶ a qualche decina¹⁷.

¹⁶ Seixas e Webber, per esempio, hanno condotto una ricerca-azione nella quale le loro due posizioni, di esperto di didattica e di docente in formazione, sono state seguite nel corso dell'anno di tirocinio di Webber per valutare la praticabilità dell'insegnamento basato sulle capacità di ragionamento storico (Seixas, Webber, 2014). In area nordamericana, Van Sledright e Limón hanno evidenziato, peraltro, che dalle indagini condotte emerge una quasi totale assenza di attività incentrate sulla comprensione della storia come processo interpretativo e un approccio di matrice realista (Van Sledright, Limón, 2006).

¹⁷ Litten, per esempio, ha intervistato 24 docenti in servizio presso

In tutti i casi nei quali è la percezione degli insegnanti ad essere studiata si deve tenere presente che la ricerca ci restituisce un quadro delle rilevanze che gli insegnanti sono convinti di attribuire ai diversi aspetti del loro lavoro (per esempio determinati contenuti o operazioni cognitive) ma non è detto che questo coincida con le rilevanze effettive né, tantomeno, con quelle recepite dagli studenti.

Le rilevanze effettive sono, invece, oggetto di analisi nello studio delle pratiche di insegnamento attraverso la registrazione, che è comune in Inghilterra ma è stato praticato anche in Germania, producendo studi qualitativi anch'essi su piccoli campioni (Von Borries, 2019): questa metodologia presenta il vantaggio di un alto grado di approfondimento e di precisione ma al contempo l'impegno notevole per i ricercatori e la necessità di trovare soggetti disponibili ne limitano la portata anche alla singola lezione, rendendo difficilmente generalizzabili i risultati (Bracke, 2019). Inoltre, l'elemento esterno della videoregistrazione può retroagire sui comportamenti di insegnanti e alunni, soprattutto quando praticato in modo estemporaneo; perciò, i ricercatori devono tenere presente il possibile effetto distorsivo rispetto all'andamento ordinario delle lezioni.

Quando hanno posto al centro dell'attenzione gli insegnanti, un altro dei temi sui quali si sono concentrati i ricercatori è la questione della formazione, in particolare di quella iniziale¹⁸. Nel 2003, il primo studio a livello europeo dedicato alla cornice istituzionale e ai modelli

diversi tipi di scuole (2017). Nella Svizzera di lingua tedesca, interviste sugli obiettivi degli insegnanti rispetto alle capacità di pensare storicamente sono state condotte da Fink (Gautschi, 2019, p. 102). In Finlandia, Virta ha condotto una ricerca che ha coinvolto 92 studenti universitari in corsi di laurea che avevano come sbocco l'insegnamento nella scuola primaria (2019).

¹⁸ Anche le ricerche di Litten e Seixas-Webber citate in precedenza appartengono, dal punto di vista del soggetto, a questa categoria.

organizzativi e pedagogici della formazione iniziale dei docenti di storia è stato svolto in 13 paesi membri del Consiglio d'Europa (Ecker, 2003). In seguito, ricerche comparative hanno approfondito l'impatto del processo di Bologna sulla riforma dei loro percorsi universitari (Erdmann, Hasberg, 2015¹⁹) sulla base delle normative nazionali e dei *desiderata* che derivano dalle ricerche sull'apprendimento della storia, e il progetto *Civic and History Education Study* ha esteso lo studio comparativo sulla formazione iniziale dei docenti di queste discipline a 33 paesi europei, affrontando le questioni istituzionali, i curricula e il problema delle conoscenze e delle capacità necessarie agli insegnanti (Ecker, 2018). Questi studi non hanno affrontato, però, il tema della concezione della storia degli insegnanti in formazione o in servizio.

In Italia la ricerca empirica sulla scuola secondaria²⁰ è stata praticamente assente, se si esclude la partecipazione a Youth&History, che, tuttavia, non era una ricerca italiana, e una tesi di dottorato discussa nel settore scientifico-disciplinare di Pedagogia sperimentale, costruita in parte sul questionario di Youth&History ma volta a misurare principalmente le conoscenze degli studenti relative alla storia del Novecento (Rombi, 2011)²¹. Per quanto

¹⁹ Lo studio non include l'Italia.

²⁰ Nell'ambito della scuola primaria, un primo tentativo è stato condotto con la ricerca di Antonio Calvani e Valentina Della Gala in *Potenziare e valutare l'apprendimento della storia* (2025), il cui impianto è un adattamento al contesto italiano del modello di Wineburg. Questa ricerca, tuttavia, non ha accertato le convinzioni e le pratiche dei docenti nel gruppo di controllo.

²¹ La ricerca empirica sui livelli di conoscenza degli studenti, pur praticata, è ritenuta nella letteratura internazionale quella di livello più semplice, normalmente prevalente all'inizio degli studi di didattica nei vari paesi, mentre le questioni più dibattute sono quelle dell'operazionalizzazione dei concetti di coscienza storica e ragionamento storico (Köster, Thünemann, Zülsdorf-Kersting, 2019, p. 13). Al momento dello svolgimento di questa ricerca, era in corso

riguarda gli insegnanti, si segnalano alcune ricerche di portata provinciale²².

Alla luce di questo stato dell'arte, questo lavoro intende contribuire alla ricerca sugli insegnanti di storia considerati all'interno del setting scolastico. Si è scelto di prendere come oggetto il momento della valutazione finale al termine della scuola secondaria superiore: si tratta di momento significativo del percorso scolastico per la maggioranza degli studenti italiani²³ e sembra ragionevole supporre che esprima le convinzioni degli insegnanti in merito ai risultati attesi dall'insegnamento della storia,

di stesura all'università Bicocca di Milano una di dottorato dedicata alla formazione dei docenti e al suo impatto sull'apprendimento: Di Barbora, M. *Un caleidoscopio per la storia. Formazione dei docenti in servizio e insegnamento/apprendimento della storia contemporanea nella secondaria di secondo grado*. Ringrazio la dott.ssa Di Barbora per aver condiviso i dati parziali della sua ricerca, presentati nel corso del Convegno *Insegnare storia per il 21° secolo*, organizzato dalla Società italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt) e dal Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità dell'Università di Padova (Padova, 8-9 settembre 2023).

²² Si tratta di indagini svolte ad Alessandria (1989 e 1997) e Reggio Emilia (1997) e di una, circoscritta ai temi legati al processo di integrazione europea, realizzata a Torino (Grazioli, 1997; Rinaldi, Ziruolo, 2000; Silvani, 2001).

²³ Secondo le serie storiche dell'Istat, al termine dell'a.s. 1999/2000 conseguirono il titolo di scuola secondaria di secondo grado il 72,8% degli studenti, pari a 185.000 persone. Confrontando questi dati con quelli sui laureati raccolti da Almalaurea, che sono disponibili per il 2004 in riferimento alle lauree vecchio ordinamento per i maturandi del 2000 e al 2008 per le lauree triennali dei maturandi del 2005, si può avere un'idea di quanti studenti abbiano proseguito gli studi in storia: nel 2004 su 84.705 laureati quadriennali 546 erano laureati in storia e 7.211 nell'intero comparto delle discipline letterario-umanistiche, i cui percorsi di studio, si può ipotizzare, senza però averne certezza, che includessero almeno un esame di storia; nel 2008 su 109.140 laureati triennali 1005 si erano laureati in storia e 5.786 nel gruppo delle discipline letterario-umanistiche (Istat 2011, pp. 374, 376); i dati raccolti da AlmaLaurea sono consultabili sul sito <<https://www2.almalaurea.it/>>. L'esame di Stato ha costituito, perciò, per la grandissima parte degli studenti, l'ultima occasione di confronto formale con la storia.

nonché una parte delle aspettative sociali sulla materia. Infatti, l'esame di Stato è un'occasione di correzione e valutazione collettiva degli elaborati degli studenti da parte delle commissioni, composte da membri interni ed esterni, ma anche un evento scolastico che coinvolge gli studenti, le loro famiglie e, in generale, l'opinione pubblica, interessata attraverso articoli di giornale, servizi televisivi e varie forme di commenti digitali. Volendo studiare, dunque, qual è l'idea della storia "che merita di essere insegnata" secondo i docenti italiani, si è ritenuto che l'esame di Stato fornisse un punto di vista interessante, anche se soggetto ad alcune limitazioni, sulle quali tornerò più avanti.

La scelta di studiare l'idea di storia che gli insegnanti portano ogni giorno in classe attraverso le domande formulate per un esame scritto rappresenta una novità nel panorama della didattica della storia italiana, ma due studi condotti in Francia e Belgio possono essere confrontati per finalità e metodologia con quello presentato nelle prossime pagine.

Nell'area di lingua fiamminga del Belgio un gruppo di ricerca ha analizzato 190 tracce somministrate agli alunni al termine delle scuole secondarie di secondo grado²⁴, allo scopo di comprendere fino a che punto esse fossero state elaborate prestando attenzione a far emergere il carattere costruttivo-interpretativo della storia e il ruolo dello

²⁴ In base al sistema scolastico fiammingo, gli esami di storia sono stati sostenuti nell'11° e 12° grado di istruzione, equivalenti al 3° e 4° anno della scuola secondaria superiore italiana. Nelle classi 11° e 12° gli studenti studiano la tarda età moderna e la contemporanea, a partire dalla Rivoluzione industriale. Lo studio condotto da questi autori ha analizzato 190 compiti per un totale di 5784 domande, che sono state interrogate esclusivamente per individuare quelle che sottintendevano un approccio costruttivista alla disciplina. Il caso rappresenta un interessante confronto per la ricerca qui condotta, perché include domande aperte sia brevi (paragonabili alla tipologia B delle terze prove) sia estese (tipologia A).

storico nell'elaborare una lettura del passato (Van Nieuwenhuyse, 2015, 2016). Come in questa ricerca, gli autori si sono concentrati sulla rappresentazione della storia da parte degli insegnanti che emerge attraverso le domande che essi pongono. I due studi condividono l'idea che le tracce d'esame «offrano una visione piuttosto unica e valida di ciò che gli insegnanti considerano importante e fattibile all'interno delle loro classi» (Van Nieuwenhuyse, 2015, p. 5, traduzione mia).

Nell'area fiamminga esaminata da Van Nieuwenhuyse e colleghi, dove i programmi del 2000 pongono l'enfasi sull'acquisizione del metodo storico piuttosto che sui contenuti e adottano una prospettiva costruttivista, ma non pongono la riflessione sulla storia come prodotto culturale e sulla sua epistemologia come un obiettivo specifico, l'analisi condotta sugli esami svolti nel 2010/2011 ha individuato il 3% delle domande del campione come incentrate su un approccio costruttivista alla disciplina. Queste, tuttavia, includevano sia domande su conoscenze di primo ordine sia altre che chiedevano di riflettere esplicitamente sulla storia come prodotto culturale²⁵. Nel complesso, gli autori hanno comunque ritenuto significativo che il 70% degli insegnanti i cui compiti sono stati analizzati abbia posto almeno una domanda riferita al fatto che la storia è un'interpretazione del passato e non un dato di fatto. Tra gli insegnanti fiamminghi emerge, dunque,

²⁵ Le domande sono state raccolte e poi analizzate in quattro categorie: domande sull'uso delle fonti; sull'uso di categorie per definire un fenomeno storico; sull'interpretazione degli storici; sulle politiche della storia e la cultura storica. L'articolo ritiene limitanti le domande d'esame nelle quali «historical methodology, in other words, appears to be reduced to a set of technical skills which do not seem to have any further significance for our actual knowledge of the past» (Van Nieuwenhuyse, 2015, p. 14). Per i risultati sulle tracce italiane, ben distanti anche da questo obiettivo, rimando alla presentazione dei risultati.

una diffusa consapevolezza del carattere problematico e interpretativo della storia come disciplina, distinta da una concezione di senso comune che vorrebbe indentarla con l'insieme dei fatti del passato.

Un differente tipo di analisi sugli esami è stato condotto in Francia, dove Hymans ha svolto una ricerca sulle tracce somministrate all'esame di ammissione all'École Normale Supérieure dal 1852 al 2003 (Hymans, 2005). Benché per questo studio non si possa parlare di come i docenti delle scuole superiori intendano la storia insegnata, questo caso è interessante perché l'autore ha ritenuto le tracce esemplificative di ciò che all'ammissione all'università appare rappresentativo della storia che deve essere appresa nel corso della formazione superiore – sia pure in una università con caratteristiche peculiari –. A differenza del caso fiammingo, le domande sono formulate in modo molto ampio, senza specifiche indicazioni su come gli studenti debbano svolgere la prova (Hymans, 2005, p. 68): la struttura è, dunque, più simile a quella adottata nella tipologia A della terza prova ma ancor più a quella del saggio storico. Mentre lo studio fiammingo è comparabile con quello svolto sulle terze prove italiane perché gli autori si sono interessati alla formulazione dei quesiti da parte degli insegnanti, questo sull'ammissione all'ENS si è focalizzato sui temi proposti agli studenti. In particolare, l'autore ha voluto verificare quanto i fenomeni storici sui quali gli esaminandi hanno lavorato fossero contemporanei; se negli anni la storia contemporanea avesse acquisito importanza maggiore; il rapporto tra tematiche di storia politica e di storia sociale e quello tra fenomeni indagati su scala nazionale e su scala sovranazionale. Nella costruzione del database l'autore è ricorso alle date esplicitamente menzionate nelle domande ovvero alle date di nascita e morte dei personaggi

citati e a una serie di parole chiave per definire la questione politica o sociale.

In questo caso, gli esiti dello studio hanno dimostrato come nel corso del ventesimo secolo ci sia stato un progressivo spostamento delle questioni sempre più verso la contemporaneità, che ha raggiunto il picco nella decade 1981-1990, quando c'è stato il minimo scarto temporale tra la data dell'esame e l'evento o fenomeno indagato. Il rapporto tra storia politica e storia sociale è aumentato a favore di quest'ultima nella seconda metà del Novecento, raggiungendo il massimo nel decennio 1951-1960 per poi attestarsi in una *ratio* di circa 60-40. L'inclusione di domande sul resto del mondo è rimasta sempre marginale, benché una domanda su cinque sia stata formulata in questo modo nell'ultimo decennio analizzato (1991-2000) e negli ultimi quarant'anni metà delle domande abbia assunto un punto di vista non nazionale, mentre l'altra metà proponeva temi di rilevanza esclusivamente francese. Infine, la ricerca mette in evidenza la questione del peso della contemporaneità nelle domande – tenendo presente che i programmi francesi del 2002 prevedevano che l'ultimo anno fosse dedicato alla storia dal 1945 ai giorni nostri (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, 2019).

Cogliendo le sollecitazioni presenti in questi due studi, questa ricerca ambisce a ricostruire, su scala nazionale, sia la rappresentazione della storia insegnata che emerge nella formulazione delle domande da parte dei docenti, sia il ventaglio di tematiche e la scala geografica proposti agli studenti italiani.

2. Le fonti e la metodologia

2.1 L'introduzione delle terze prove nell'esame di Stato

Nella seconda metà degli anni '90, due interventi normativi a firma del ministro Luigi Berlinguer hanno inciso sull'insegnamento della storia.

Il Decreto ministeriale n. 682 del 4 novembre 1996, conosciuto come “Decreto Berlinguer” o “Decreto sul Novecento”, tuttora in vigore, ha imposto nuovi limiti cronologici per la suddivisione annuale del programma nei licei e negli istituti tecnici, stabilendo che l'ultimo anno di corso dovesse essere dedicato interamente allo studio del Novecento. Pur non modificando i programmi degli istituti professionali e degli istituti d'arte, il decreto stabiliva che anche in questi indirizzi la conoscenza del XX secolo dovesse essere curata e approfondita.

Si trattava di una norma che lasciava intatte le sostanziali differenze tra indirizzi scolastici. Infatti, mentre negli istituti professionali le sollecitazioni e la sperimentazione guidata erano approdate alla riforma dell'ordinamento e alla stesura di nuovi programmi nella prima metà del decennio²⁶, nei licei e negli istituti tecnici vigevano ancora i

²⁶ Nel 1988 fu avviata nei professionali la sperimentazione assistita

programmi dei primi anni '60, che si limitavano ad elencare i contenuti previsti per le diverse classi. Erano programmi privi di qualunque specificazione delle finalità e degli obiettivi dell'insegnamento, nonché di indicazioni didattiche, e basati su una concezione della storia come ricostruzione unica e asettica. Ad essi si affiancava il programma della Commissione Brocca, adottato però solo in corsi sperimentali.

La legge n. 425 del 10 dicembre 1997 andava a completare i cambiamenti introdotti dal Decreto Berlinguer dell'anno precedente, incidendo sulla valutazione al termine della secondaria di secondo grado. L'articolo 3, infatti, introduceva nella struttura dell'esame di Stato una terza prova scritta, che veniva definita «a carattere pluridisciplinare» e incentrata sulle materie dell'ultimo anno di corso. Dopo quasi un trentennio durante il quale i candidati avevano sostenuto due prove scritte e un colloquio su due sole materie, di cui una a loro scelta, era un cambiamento profondo, esplicito nelle intenzioni del legislatore.

Si trattava, infatti, di passare da «un esame centrato sulla valutazione della maturità del candidato ad un esame finalizzato all'accertamento e alla certificazione delle 'conoscenze, competenze e capacità' acquisite secondo il piano di studi seguito» (Trainito, 2002, p. VII). Il Decre-

«Progetto '92», che coinvolse inizialmente un centinaio di scuole, con 182 classi prime. Per quanto riguarda l'insegnamento della storia, l'elaborazione dei programmi, sulla linea delle tendenze riformatrici degli anni '80, e la formazione degli insegnanti furono affidate a Ivo Mattozzi. Dopo la fase sperimentale, il Ministero licenziò nel 1992 i nuovi programmi per il ciclo triennale di qualifica degli istituti professionali, che adottavano le finalità e gli obiettivi di apprendimento della Commissione Brocca. Con il DM del 15 aprile 1994 furono approvati anche i programmi per il biennio post-qualifica e nel 2000 il nuovo ordinamento portò alla maturità studenti che lo avevano frequentato per la prima volta in modo completo (Niceforo, Fedele, 1994).

to ministeriale n. 390 del 1998 precisava ulteriormente le caratteristiche formali della terza prova, valorizzando la capacità che lo studente doveva dimostrare nell'usare e integrare le conoscenze e competenze relative a diverse materie e definendo con precisione le tipologie di prove che le commissioni d'esame potevano adottare.

A differenza della prima e della seconda prova, la cui stesura era ministeriale, la terza prova era demandata alle commissioni d'esame, che potevano strutturarla in sei modi diversi: come una trattazione sintetica di argomenti, proponendo quesiti aperti a risposta singola, quesiti a risposta multipla e chiusa, problemi a soluzione rapida e casi pratico-professionali o richiedendo lo sviluppo di progetti. Mentre le prime tre tipologie (A, B, C) erano trasversali a tutti gli istituti, le ultime tre andavano intese in relazione allo specifico indirizzo di studio, con riferimento anche ad eventuali esercitazioni pratiche effettuate nell'ultimo anno di corso. Durante i primi due anni, le commissioni erano tenute a scegliere una sola delle tipologie e a includere un massimo di quattro discipline. Questo orientamento cambiò, però, già negli esami di Stato del 2000, quando il Ministero comunicò la possibilità di associare i quesiti a risposta singola a quelli a risposta multipla chiusa.

La trattazione sintetica (A) poteva vertere su un argomento mono o pluridisciplinare, che il candidato doveva svolgere in un numero massimo di righe: tale argomento poteva emergere, come specificato dal decreto, anche dalla lettura di un breve testo. Questa tipologia, dunque, nell'ambito specifico della storia, si prestava a proporre un'attività di analisi e interpretazione di un documento: anzi, questa modalità appariva la più idonea a verificare l'acquisizione di capacità disciplinari specifiche, che avrebbero dovuto essere esercitate, se incrociamo le caratteristiche della prova con il Decreto Berlinguer, su

fonti testuali o iconografiche relative alla storia del Novecento. Peraltro, il fatto che il Decreto Berlinguer stabilisse che l'insegnamento del Novecento dovesse renderlo comprensibile come punto terminale della storia studiata in precedenza, comportava, in linea teorica, la possibilità di richiedere l'interpretazione una fonte novecentesca ponendola in relazione ai secoli precedenti.

I quesiti a risposta singola (B) erano a risposta aperta ma, a differenza della precedente tipologia, richiedevano che le domande fossero formulate esplicitamente. Mentre, dunque, nella tipologia A era possibile proporre al candidato una fonte e chiederne analisi e interpretazione, nella tipologia B era possibile concepire al massimo una brevissima citazione sulla quale si poneva una domanda esplicita, ma la lettura più immediata di questa tipologia spingeva per una domanda aperta senza relazione alle fonti.

La tipologia C, che introduceva i quesiti a risposta multipla, dava ai docenti la possibilità di costruire prove strutturate. Una lettura superficiale di questa tipologia potrebbe spingere ad escludere la possibilità che si concretizzasse in un'operazione di critica delle fonti. Tuttavia, si tratterebbe di una lettura semplicistica: una prova strutturata, infatti, può essere elaborata per verificare capacità di analisi e anche di interpretazione delle fonti. Benché questo richieda una formulazione molto attenta dei quesiti e, in particolare, l'individuazione di una sola capacità per ciascuna domanda, in modo da evitare che la difficoltà nella comprensione della domanda o l'ambiguità della richiesta siano all'origine della risposta errata, anche in Italia la letteratura sulla didattica della storia presentava proposte di questo tipo già dalla metà degli anni '80²⁷. Non si può escludere, dunque, che all'inizio de-

²⁷ Esempi di domande chiuse utilizzate per misurare capacità di

gli anni duemila anche la tipologia C potesse essere utilizzata con questa finalità.

Le ultime tre tipologie (problemi a soluzione rapida, casi pratici e sviluppo di progetti) erano state pensate per gli istituti tecnici e professionali ma ciò non significa che dovessero coinvolgere solo le materie di indirizzo. Infatti, il DM 390/1998 specificava che potevano vertere su più materie. In particolare, lo sviluppo di progetti proposto negli istituti d'arte e nei licei artistici doveva «prevedere anche la trattazione, in forma sintetica, del contesto culturale, storico e sociale» entro cui l'opera si poneva.

La scelta della tipologia di prova doveva riflettere l'impostazione metodologica seguita dai candidati nel corso dell'apprendimento e le pratiche didattiche dei quali erano stati destinatari.

Benché sia rapidamente diventata nota con l'espressione giornalistica «quizzone»²⁸, la terza prova presentava, dunque, potenzialità per misurare le capacità di ragionamento storico almeno pari alla prima, che prevedeva la

interpretazione delle fonti sono stati elaborati dallo Stanford History Education Group, mentre la ricerca *Youth&History* aveva proposto un'ampia gamma di domande a risposta chiusa volte a misurare la coscienza storica degli studenti quindicenni. Nel contesto dello sviluppo della didattica della storia in Italia, si segnala già alla metà degli anni '80 la *Guida al manuale di storia* di Brusa (1985), nella quale l'intero terzo capitolo è dedicato alle prove strutturate, anche se suggerimenti per la costruzione di efficaci domande chiuse sono presenti anche nei primi due. Pur elaborato per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, questo volume con le sue proposte dimostra la possibilità di lavorare su capacità discrete di apprendimento storico attraverso prove strutturate, che possono essere adattate anche alla secondaria di secondo grado. Il già citato studio di Calvani e Della Gala per la scuola primaria ha optato per la forma mista, includendo quesiti a risposta chiusa e brevi risposte aperte.

²⁸ Nella sessione del 2000, la prima presa in considerazione in questo lavoro, parlava di «sindrome da quiz» "La Repubblica" (23 giugno 2000), mentre "Il Corriere della sera" titolava che la terza prova era un «quiz a risposta multipla su materie 'segrete'» (25 giugno 2000).

stesura di un testo in lingua italiana che poteva vertere sulla storia nelle tipologie di saggio breve di argomento storico-politico o di tema storico. Va tuttavia rilevato che queste due tipologie della prima prova hanno riscosso un'adesione molto altalenante e nettamente calante negli anni²⁹: la soglia del 5% è rimasta lusinghiera per i temi storici e in alcune tornate d'esame le percentuali sono state inferiori all'1%.

Inoltre, stando alla legge di riforma degli esami di Stato (n. 425/1997), la prima prova aveva lo scopo di «accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale crea-

²⁹ Nel 1998/1999 un'indagine ministeriale aveva valutato al 5% la percentuale di studenti che avevano svolto il tema storico. Nel 2000, l'anno di istituzione del Giorno della Memoria nelle scuole italiane, il tema storico è stato dedicato all'Olocausto. Dati provenienti dall'Emilia-Romagna segnalavano un successo eccezionale rispetto alle serie storiche: il 17% degli studenti aveva svolto il tema storico in provincia di Piacenza, mentre a Reggio Emilia il dato si attestava attorno all'11% (Chiaramonte, 2000 p. 23). Anche nell'immediato, questo picco di interesse è stato collegato dagli osservatori all'incremento delle attività riferite alla memoria dell'Olocausto. Allo stesso tempo, è stato rilevato come anche gli studenti che avevano svolto questa traccia dimostrassero una scarsa familiarità con «le specificità della scrittura di argomento storico» (*ibidem*). Oltre alle iniziative scolastiche sulla memoria, possono aver inciso su questo picco alcuni episodi legati alla cinematografia degli anni '90. *Schindler's List*, film girato da Spielberg nel 1993, era ancora molto popolare alla fine del decennio, e nel 1994 il regista aveva fondato la Survivors of the Shoah Visual History Foundation: nel 1998 con questa fondazione fu produttore esecutivo del documentario *Gli ultimi giorni*, che ricevette il premio Oscar. L'anno successivo, tre Oscar premiarono il film *La vita è bella* di Roberto Benigni: il film fu un enorme successo al botteghino del cinema e ancora nel 2001, quando fu trasmesso in televisione, registrò l'audience all'epoca più alta per un film sul piccolo schermo (come riportato da "La Repubblica - spettacoli" il 23 ottobre 2001). A seguito della serata degli Oscar, il Ministero dell'istruzione chiese a Benigni l'autorizzazione alla proiezione del film nelle scuole.

tività» (art. 3). Perciò, anche se tra le capacità «critiche» del candidato si potrebbero includere quelle legate al ragionamento storico, non era questo l'obiettivo. Inoltre, non è detto che il docente di storia coincidesse con quello di italiano né che fosse garantita la sua presenza nella correzione della prova. Diverso era, invece, il caso della terza prova: quando tra le materie incluse figurava la storia, questa era una precisa scelta del commissario, che la insegnava e si faceva carico della formulazione dei quesiti. La terza prova rifletteva, dunque, ciò che gli insegnanti di storia ritenevano meritevole di essere valutato.

La rappresentazione giornalistica della terza prova come «quizzone» era derivata dalla lettura delle scelte delle commissioni, senza che i giornalisti potessero entrare nel merito del modo in cui le domande erano state effettivamente strutturate né tantomeno dei contenuti proposti: ci si limitava a registrare che la tipologia C, che nei comunicati del Ministero era chiamata «test», era la tipologia più scelta. Nel 2000 costituiva comunque il 32% delle prove ed era adottata in prevalenza negli istituti tecnici e professionali: quasi la metà delle commissioni (il 47%) sceglieva, invece, una tipologia a risposta aperta³⁰.

2.2 Costituzione e limiti dell'archivio delle terze prove

La modifica degli obiettivi e, almeno in parte, dei metodi adottati per la valutazione finale implicava, in teoria, ricadute sulle pratiche di insegnamento. Per accompagnare questo cambiamento, il Regolamento n. 323/1998

³⁰ Questi sono i dati presenti nel comunicato stampa del Ministero del 26 giugno 2000. Dall'analisi delle terze prove archiviate emergono percentuali diverse, che enfatizzano l'importanza dei test a scelta multipla, portandola al 41,3%; le tipologie A e B assommerebbero invece il 39,2% delle prove.

istituiva presso il Centro europeo dell'educazione di Frascati l'Osservatorio nazionale sugli esami di Stato. L'Osservatorio mirava a rendere possibile una riflessione documentata sui nuovi esami e per farlo raccoglieva e analizzava le prove scritte e le statistiche sugli esiti. Pubblicò, inoltre, volumi di prove selezionate e modelli ai quali i docenti potevano ispirarsi.

Questa attività di raccolta iniziò in modo pilota già nella sessione 1998-1999 e portò negli anni successivi alla costruzione di un archivio.

La raccolta delle terze prove avvenne con la collaborazione dei Provveditorati, ai quali i presidenti delle commissioni d'esame erano tenuti a inviare, al termine delle operazioni, un plico contenente la propria relazione e una copia delle prove assegnate. Le terze prove contenute nei plichi furono riprodotte e conservate in digitale: di conseguenza, furono incluse nell'archivio solo le prove in buono stato e le cui fotografie fossero chiaramente leggibili. Il *corpus* era ulteriormente limitato dal fatto che nel 2000 furono conservate solamente le prove corredate da una scheda di rilevazione descrittiva dei caratteri formali della terza prova. Ne conseguì che, su circa 18.000 terze prove somministrate nella sessione d'esame, l'archivio che è stato indagato ne conteneva circa i due terzi (Osservatorio nazionale sugli esami di Stati, 2001a e 2006). Secondo i principi di raccolta, non dovevano essere inserite terze prove identiche. Tuttavia, durante l'analisi è emerso che questo principio è stato seguito solo quando due prove erano uguali relativamente alle domande poste per tutte le materie inserite: per questa ragione, è stato necessario fare una scrematura delle terze prove di storia per eliminare quei casi nei quali le domande di storia erano uguali, ma le prove erano state comunque raccolte perché differivano in relazione ad un'altra delle discipline coinvolte.

L'Osservatorio si era incaricato di conservare copia delle terze prove mascherando i dati identificativi delle singole scuole: è stato possibile ricavare, dunque, solo l'indicazione della località, salvo alcuni casi nei quali, per errore materiale, le prove archiviate riportavano ancora i dati delle scuole.

Benché raccolte, le prove non furono successivamente analizzate dai ricercatori del CEDE per blocchi disciplinari, con l'eccezione di quelle di matematica (Osservatorio nazionale sugli esami di Stati, 2001b) e di un sottogruppo di prove strutturate attorno a progetti o casi professionali. Quest'ultimo sottoinsieme, che nel 2000 contava un migliaio di prove, è stato analizzato solamente allo scopo di valutare se la commissione avesse proposto una prova con un significativo livello di integrazione tra le discipline: prima di questa ricerca non sono stati condotti, dunque, studi nell'ambito delle singole didattiche disciplinari (Bolletta, 2001). L'interesse dell'Osservatorio, infatti, era fornire elementi di valutazione sul sistema scolastico di fronte al nuovo esame: venivano perciò analizzati, per esempio, gli esiti delle prove e i rendimenti tra vari indirizzi di studio³¹, per commentare le scelte valutative delle

³¹ È significativo, a questo proposito, che i dati analizzati dall'Osservatorio facciano emergere l'assenza, nelle correzioni della terza prova, di aggiustamenti intorno alla soglia della sufficienza (10/15), rilevati invece nel caso della prima e della seconda prova. Questo dato deponerebbe a favore dell'attendibilità della prova nella misurazione delle capacità degli studenti. Nella sessione del 2000, inoltre, la prima qui analizzata, non si verificava la saturazione del punteggio massimo in modo superiore alle prime due prove, avvenuta nella precedente: le terze prove, dunque, non risultavano mediamente più facili delle prove elaborate a livello ministeriale. Questi dati, pur non riferendosi direttamente agli esiti dei quesiti di storia, che non sono stati disponibili per la ricerca, costituiscono un riferimento di contesto utile per ipotizzare che le domande formulate dai docenti, per storia come per le altre discipline, riflettessero un livello di difficoltà percepito come adeguato per i candidati.

commissioni e l'eventuale incidenza delle caratteristiche dei candidati sugli esiti finali, nonché le problematiche emerse dalle relazioni dei presidenti. Tra i principali problemi rilevati, infatti, emergeva nei primi anni la difformità nei criteri di valutazione delle prove (Trainito, 2002, p. VIII). L'attenzione dell'Osservatorio, come si è accennato, si concentrava sulla definizione di valide prove pluridisciplinari e la promozione di terze prove che avessero come punto di partenza un documento, testuale o iconografico (Vertecchi, 2001). Nella sessione del 2000 questa opzione era stata seguita in un numero esiguo di casi (il 2,4%): è interessante chiedersi se la storia comparisse tra le materie che hanno concorso alla stesura di queste prove oppure no. Infatti, in controtendenza con il rischio di ridurre la storia allo sfondo dei problemi affrontati, questo approccio potrebbe dimostrarsi il più adatto per formulare domande che permettano di dimostrare capacità di analisi e interpretazione delle fonti storiche e, dunque, favoriscano un insegnamento incentrato sulla comprensione dei metodi di ricerca della disciplina.

La pubblicazione dei volumi dell'Osservatorio, inviati alle scuole, mirava intenzionalmente a produrre ricadute didattiche a partire dalla struttura dell'esame di Stato. Nella misura in cui la terza prova è stata considerata uno strumento di innovazione didattica, di «miglioramento della professionalità e, quindi, della qualità della scuola» (Agricoli, 2001, p. XIX), analizzare le scelte fatte dagli insegnanti di storia permette di individuare i contenuti ricorrenti nella pratica didattica, ma anche di ipotizzare il quadro delle capacità di ragionamento storico sulle quali hanno impostato il loro lavoro didattico. In questo modo, attraverso le terze prove è possibile entrare indirettamente nelle classi, affiancando alle ricerche sulla percezione della disciplina da parte di studenti e docenti uno studio dei compiti effettivamente elaborati e somministrati.

Che le terze prove riflettano il lavoro svolto in classe dagli insegnanti è un'ipotesi che può essere rafforzata considerando che nella sessione del 2000 un campione casuale di 400 commissioni ha compilato un questionario che si è aggiunto alle relazioni dei presidenti. La prima domanda richiedeva di evidenziare i punti di forza delle terze prove somministrate: quello che ha riscosso maggiore successo è stato proprio la corrispondenza tra le domande poste e il programma svolto³². Benché la percentuale non fosse altissima (23,6% dei casi), il fatto che si trattasse della prima caratteristica evidenziata dagli intervistati segnala che i commissari avevano tenuto presente l'attività svolta nel corso dell'anno.

Lo scarso uso dei repertori elaborati dall'Ones, disponibili nella metà circa delle scuole al momento dell'esame del 2000 ma utilizzati solo in poco più di un caso su dieci (12,6%, Bolletta, 2001, p. XVII), comporta che le domande esprimano la concezione della disciplina insegnata così come essa si presentava al singolo docente che le formulava. Inoltre, la differenziazione delle prove tra le varie commissioni permette di dare uno spaccato che può essere stratificato non solo per tipologia di istituto ma anche su base geografica.

Tra le prove archiviate, sono state studiate quelle delle due tornate d'esame del 2000 e del 2005.

Nell'anno scolastico 1999-2000, infatti, si concluse il primo triennio di applicazione del Decreto Berlinguer: dunque, arrivarono all'esame studenti che nel corso del triennio avrebbero dovuto bilanciare il proprio apprendi-

³² Questo punto di forza era seguito dalla verifica di competenze trasversali o pluridisciplinari (19,3%) e dall'accertamento di capacità, conoscenze e competenze (14,3%). Nella presente ricerca si è tenuto in considerazione in particolare quest'ultimo elemento, al fine di capire *quali* capacità siano state ritenute significative dai docenti che hanno elaborato le domande di storia.

mento in modo tale da dedicare l'ultimo anno interamente allo studio del Novecento. L'enfasi sul triennio deriva dal fatto che nei licei il cambiamento di insegnante era, allora come oggi, determinato dalla differenza nelle cattedre, ma anche nei tecnici e nei professionali esisteva l'uso di cambiare docente dopo il primo biennio. Poiché il decreto prevedeva che nei primi anni di applicazione il docente di storia dovesse agire come riteneva opportuno per recuperare le parti di programma che avrebbero dovuto essere studiate nelle classi immediatamente precedenti, nell'esame di Stato del 2000 un'applicazione efficace del dettato ministeriale avrebbe dovuto produrre terze prove incentrate esclusivamente sul Novecento. Tuttavia, gli studenti avevano iniziato il loro percorso nella scuola secondaria superiore con insegnanti che avevano programmato la scansione dei contenuti in modo tradizionale: è stato perciò ipotizzato che nel 2000 l'adattamento alla nuova distribuzione sui cinque anni potesse essere ancora parziale. Interessava, dunque, valutare fino a che punto gli insegnanti fossero riusciti a dedicare il quinto anno al Novecento e misurare l'eventuale differenza tra questa sessione e le successive. Il secondo blocco di prove risale a cinque anni dopo, quando ormai si può considerare che la scansione cronologica del programma introdotta dal Decreto Berlinguer fosse completamente entrata a regime. Inoltre, era salita alle cronache la proposta della commissione Berlinguer-De Mauro, che, benché la riforma fosse fallita nel 2001, aveva riproposto la questione del ruolo della storia contemporanea e dell'importanza di adottare una dimensione mondiale nell'insegnamento scolastico.

Il blocco di fonti del 2000 è costituito da 3039 prove uniche³³, sostenute in tutte le regioni italiane. Fatta ecce-

³³ Ossia non perfettamente identiche ad altre per la parte relativa alle

zione per le province di Biella, Trento e Mantova, tutte le altre esistenti alla data di somministrazione delle prove sono state rappresentate. Considerato che ciascuna prova poteva contenere una o più domande, sono state analizzate un totale di 10.732 domande. Il secondo gruppo, riferito alla sessione del 2005, è costituito da 3067 prove uniche, per un totale di 13.510 domande. Per questa sessione non sono state trovate prove provenienti dalle province di Aosta, Como e Sondrio. Complessivamente, dunque, questa ricerca si è avvalsa di un database costituito da oltre 24.000 domande, aperte o chiuse, formulate dagli insegnanti italiani di storia.

Nello specifico, le domande aperte costituivano il 40,2%, pari a 4316 occorrenze, nella sessione d'esame del 2000 e il 34,5%, pari a 4657 quesiti, nel 2005.

2.3 La classificazione in base alle operazioni cognitive

Per classificare le domande presenti nelle terze prove, è stato adottato di partenza un impianto analogo a quello utilizzato nel 2019 da un gruppo di ricercatori dell'Università della Murcia per analizzare gli esercizi inseriti nei manuali di storia italiani per le scuole superiori (Sánchez Ibáñez, 2020)³⁴. Tale ricerca ha analizzato con un approccio descrittivo quantitativo le domande presenti in cinque manuali di largo utilizzo, suddividendo i comandi usati dagli autori in quattro categorie, ciascuna corrispondente ad un livello cognitivo progressivamente più complesso. Al livello cognitivo più semplice sono state classificate

domande di storia.

³⁴ I livelli cognitivi sono stati categorizzati dagli autori sulla scorta dei lavori di Sáiz Serrano (2013). A sua volta, l'autore aveva applicato all'apprendimento storico una revisione della tassonomia di Bloom (1954).

le attività «che richiedono agli studenti una bassa difficoltà cognitiva, che è correlata alla riproduzione di contenuti teorici»; al secondo quelle che «richiedono agli studenti la comprensione dei contenuti e, quindi, lo svolgimento di compiti come l'analisi, la sintesi o la ricerca e il trattamento delle informazioni»; al terzo livello quelle che richiedono «di creare nuovi contenuti, la risoluzione di problemi o l'applicazione delle conoscenze rispetto alle ipotesi formulate» (Sánchez Ibáñez, 2020, p. 186).

Gli autori hanno confermato con una dettagliata analisi di 2687 esercizi presenti nei manuali italiani un dato in linea con i risultati internazionali, che hanno da tempo evidenziato come il carattere interpretativo della storia non sia riflesso nella maggioranza dei manuali, che presentano, piuttosto, un racconto sul passato proposto come definitivo o “chiuso”.

Le domande presenti nelle terze prove sono state distinte a seconda che si trattasse di domande chiuse o domande aperte con una consegna esplicita e sono state classificate in base ad un modello che, lavorando a partire da quello di Sánchez e colleghi, ha tenuto presente le operazioni chiave del ragionamento storico così come definite nella didattica di lingua inglese americana e canadese (Wineburg, 1991, 2001, 2018; Seixas 2004; Seixas, Morton, 2013). Per quanto riguarda il confronto con la didattica italiana, si è fatto riferimento alla revisione della tassonomia di Bloom operata da Guarracino in ambito storico e alle operazioni cognitive messe in evidenza nei programmi Brocca³⁵. I tre livelli usati

³⁵ Bisogna tenere presente che alla metà degli anni '80 era fallito il tentativo della ministra Franca Falcucci di riformare la scuola secondaria superiore: per quanto riguarda la storia, la sua proposta superava l'impianto strettamente cronologico e narrativo per proporre un lavoro articolato in unità didattiche corrispondenti a nuclei tematici o problemi, e sottolineava la centralità del rigore metodologico disciplinare. Naufragata l'ipotesi della riforma parlamentare del sistema scolastico, Falcucci nominò una commissione incaricata della

accorpano a due a due quelli individuati da Guarracino: alla base conoscenza e concettualizzazione; a livello intermedio elaborazione e analisi; a livello elevato spiegazione e valutazione³⁶. È stato però modificato, rispetto a questa tasso-

revisione dei programmi, che si insediò nel 1988 sotto la presidenza del sottosegretario all'istruzione Beniamino Brocca e concluse i propri lavori nel 1992. Pur senza cercare una filiazione diretta dei programmi Falcucci e delle successive proposte Brocca dalle opere di Guarracino, un puntuale confronto permette di notare che essi, proseguendo e approfondendo la linea già adottata nei programmi riformati per la scuola media inferiore nel 1979, proponevano anche per la scuola superiore un cambiamento radicale, sensibile alle proposte elaborate e discusse dagli esperti di didattica disciplinare come Guarracino e, anzi, tenacemente attente alla specificità della disciplina. I programmi Brocca furono informati, sul piano teorico, dal neocognitivismo e dalla psicologia dell'apprendimento ed enfatizzarono l'inseparabilità dell'apprendimento di metodi e contenuti.

³⁶ Nella *Guida alla storiografia e alla didattica della storia* (1983), Guarracino suddivideva l'operazione storiografica in sei livelli, che includevano: 1. la conoscenza di termini (del linguaggio comune, di quello storiografico e di quello delle scienze sociali usate nella storiografia), di fatti specifici, della documentazione e della letteratura scientifica, di avvenimenti e classificazioni. Si trattava, in buona sostanza, delle conoscenze oggi definite di primo e secondo ordine nella didattica di lingua inglese; 2. la concettualizzazione, riferita a operazioni progressivamente più astratte, comprese «la contestualizzazione di concetti in un linguaggio scientifico» e la comprensione della fonte; 3. l'elaborazione, che definiva sinteticamente tutte le operazioni da compiere su una fonte (critica della fonte, classificazione, operazioni quantitative e cartografiche); 4. l'analisi, che andava esercitata come «distinzione tra fatti e problemi», «distinzione tra fatti e ipotesi», «distinzione tra conclusioni e argomentazioni». Si trattava di operazioni discrete indispensabili per cogliere la complessità di un fenomeno o problema storico e per formulare ipotesi esplicative; 5. la spiegazione, che comportava la capacità di far riferimento a modelli, verificare ipotesi, riconoscere e confrontare diverse interpretazioni storiografiche, con un costante e chiaro andirivieni tra momento induttivo e momento deduttivo; 6. la valutazione, che comportava: «6.1 esame dei presupposti culturali e ideologici delle storiografie, 6.2 confronto fra grandi modelli storiografici [...]; giudizio d'insieme sul significato o il valore di una istituzione, di un grande avvenimento, di un periodo». Sinteticamente Guarracino ripropose la tassonomia ne *La realtà del passato* (1987, pp. 19-25).

nomia, il posizionamento delle operazioni di comprensione di una fonte: mentre Guarracino le considerava proprie dell'apprendimento concettuale, esse sono state considerate come primo gradino dell'abilità di critica delle fonti e, dunque, collocate nel secondo livello cognitivo³⁷. Ho ritenuto opportuno, infatti, porre al secondo livello cognitivo tutti gli esercizi che non potessero essere risolti solo attraverso un richiamo mnemonico di informazioni: nella misura in cui, dunque, anche l'analisi di un documento ignoto comportava che lo studente non potesse limitarsi a ripetere quanto appreso, è stata inserita nel secondo livello. Tuttavia, nel corso della classificazione delle prove sono state isolate le occorrenze nelle quali il documento era trattato dal punto di vista linguistico e non storico, cioè lo studente era messo alla prova solo per quanto riguarda la comprensione della lingua italiana.

Sulla base di queste scelte, le domande presenti nelle terze prove sono state classificate con il seguente schema.

Tabella 1 Classificazione dei livelli cognitivi delle domande

	[Lo studente/La studentessa...]
LIVELLO COGNITIVO 1	Descrive; <i>sono stati inclusi come sinonimi nella stessa categoria:</i> Delinea/Evidenzia/Illustra/Chiarisce/Sottolinea
	Definisce
	Come/In che modo
	Identifica un soggetto/Attribuisce una caratteristica
	Localizza
	Risponde
	Spiega quali

³⁷ Guarracino distingueva la comprensione della fonte, ossia l'analisi, dalla critica, ossia l'interpretazione, che consiste nel leggere la fonte alla luce delle informazioni di contesto fornite dall'insegnante e/o della più ampia preconsocenza di cui dispone lo studente (ed è questo il caso all'esame di Stato).

	Qual è/sono la/le causa/e; <i>sono state incluse nella stessa categoria le domande a scelta multipla formulate con l'avverbio perché</i>
	Qual è/sono l'effetto/gli effetti
	Espone; <i>sono stati inclusi come sinonimi nella stessa categoria: Rileva/Traccia/Sintetizza/Elenca in sintesi/Tratteggia/Ricostruisce le tappe/Riferisce/ Presenta/Indica</i>
	Tratta
	Analizza; <i>sono stati inclusi come sinonimi nella stessa categoria: Indica gli aspetti/Esamina</i>
	Parla di; <i>è stato incluso come sinonimo nella stessa categoria: Elabora un testo su</i>
	Data
LIVELLO COGNITIVO 2	Comprende informazioni da un testo storiografico o una fonte
	Interpreta; <i>è stato incluso come sinonimo nella stessa categoria: Esprime a parole sue</i>
	Collega
	Riassume
LIVELLO COGNITIVO 3	Applica
	Confronta
	Dibatte/Discute
	Sviluppa
	Immagina
	Risolve
	Valuta
	Argomenta
	Spiega perché
	Espone le proprie considerazioni su una tesi storiografica

Espone le proprie considerazioni personali/ Commenta

Alcune delle scelte compiute nella costruzione delle categorie devono essere ulteriormente precisate.

Innanzitutto, alcune impostazioni di fondo valgono per tutte le tracce analizzate. Quando una domanda è stata costruita inserendo più di un comando, è stata scorporata e classificata in base ai diversi comandi usati, poiché richiedeva allo studente di compiere diverse operazioni. Per esempio, se una domanda richiedeva di definire il concetto di totalitarismo e di argomentare fino a che punto esso fosse adeguato a descrivere il caso del fascismo italiano, è stata conteggiata prima come compito di livello cognitivo 1 e poi come compito di livello cognitivo 3. Tuttavia, questi casi sono stati una piccola minoranza. Anche quando una domanda richiedeva più di una definizione è stata scorporata: per esempio «Che cosa si intende per monopolio, oligopolio e capitalismo finanziario sulla fine del XIX secolo?» (7553/2000³⁸).

L'uso dei concetti di causa ed effetto e l'individuazione della complessità delle domande che se ne servivano ha rappresentato un aspetto sicuramente sfidante della costruzione di questa categoria, dal momento che esso poteva risolversi in modi molto diversi: si è deciso di distinguere le domande che potevano essere soddisfatte con risposte elencative da quelle che, almeno attenendosi alla consegna del docente, richiedevano la formulazione di ipotesi che ponessero in relazione diversi eventi, soggetti e processi. Queste ultime sono state incluse nella categoria «spiega perché» e considerate di livello cognitivo avanzato. In questo gruppo sono state inserite anche le domande dirette che richiedevano di fatto la costruzione

³⁸ La numerazione delle prove si riferisce alla classificazione adottata nell'archivio prodotto dall'Ones.

di un'argomentazione, per esempio «Perché il discorso di Mussolini del 3 gennaio 1925 avvia la trasformazione del fascismo in regime?». Esempi di questo tipo sono interessanti perché da un lato comportano che lo studente non possa limitarsi a sciorinare conoscenze nozionistiche, dall'altro evidenziano come, tuttavia, l'interpretazione dell'evento sia, di fatto, già data dall'insegnante, che ha adottato una prospettiva che prevede al massimo di essere "verificata" e supportata ma non compresa come ipotesi di ricerca storica. Ipotesi alternative, come, per esempio «Lei ritiene che il discorso di Mussolini del 3 gennaio 1925 alla Camera rappresenti un momento fondamentale per la storia del fascismo italiano? Perché?» (14383/2000) dimostrano, invece, da parte dell'insegnante, una specifica attenzione per la storia come prodotto o costruito culturale³⁹.

Quando, invece, il verbo «spiega» è stato usato impropriamente, tanto da poter essere sostituito da «elenca» senza pregiudizio per la comprensione della domanda, quest'ultima è stata classificata nel livello 1.

Le domande di analisi inserite nel primo livello cognitivo non comprendevano quelle di analisi di una fonte. Le domande che facevano riferimento a operazioni da svolgere sui documenti sono state schedate, infatti, al secondo livello cognitivo: qui sono stati inclusi sia gli esercizi di analisi/interrogazione di una fonte primaria o storiografica, che comportavano la risposta a domande esplicite tramite l'individuazione delle informazioni pertinenti nel testo, sia quelle di interpretazione, che richiedevano invece la capacità di collegare un'informazione presente

³⁹ La posizione di Guarracino e Ragazzini (1980, p. 96), testimonia come questa problematica fosse avvertita nell'ambito della discussione didattica italiana. Si veda la discussione dei risultati per la frequenza di casi di questo tipo in relazione ai temi della Costituente e della Costituzione.

nel testo fornito a conoscenze pregresse⁴⁰. Le attività nelle quali lo studente doveva dimostrare di comprendere delle informazioni da un testo rispondendo a domande esplicite e circoscritte sono state classificate alla voce «riassume», mentre quelle che richiedevano un'operazione di mobilitazione di conoscenze pregresse per attribuire un significato a un documento (testuale o iconografico) sotto la voce «interpreta». Va precisato che nei casi nei quali il comando «sintetizza» o «riassumi» veniva usato senza riferimento ad un documento, sottintendendo un comando del tipo «fornisci una descrizione non troppo lunga dell'evento X», le attività sono state riportate alla voce «esponi» del livello cognitivo 1. La categoria «collega», invece, ha incluso domande nelle quali lo studente doveva esplicitare delle relazioni tra un evento, fenomeno o processo citato nella domanda e un contesto più ampio, per esempio collegando un evento su scala nazionale a un processo in corso a livello sovranazionale. In questa categoria sono rientrate anche alcune occorrenze, specifiche dei licei artistici, nei quali il verbo «collega» era utilizzato dal docente per richiedere la contestualizzazione di un'opera d'arte: per esempio, nel caso della «lettura e analisi dell'opera *Guernica* di Pablo Picasso» si richiedeva che il candidato sviluppasse «una personale interpretazione grafico-pittorica» e che «attraverso una sintetica relazione illustr[asse] il contesto socio-culturale nel quale l'opera si pone[va]» (2326/2000), mentre di fronte a «*Forme uniche della continuità nello spazio*» di Boccioni il candidato doveva «descrivere il contesto storico in cui si inseri[va] l'opera» (3696/2000).

Infine, le domande più complesse includevano l'semplificazione di un concetto storiografico mediante

⁴⁰ Sulle operazioni di interrogazione e di interpretazione e sul loro potenziamento attraverso le attività di laboratorio, si vedano le considerazioni di Brusa (2020, pp. 49-72).

uno o più casi di studio: per esempio i concetti di nazionalismo, totalitarismo, nazionalismo. Questo tipo di attività, sinteticamente catalogate alla voce «applica», sono state distinte dalla semplice definizione, classificata al primo livello cognitivo, perché, mentre quest'ultima poteva scaturire da una memorizzazione acritica, in questo caso allo studente veniva richiesto un ragionamento di tipo argomentativo che, a partire da una definizione, portasse evidenze tali da sostenere in modo convincente che il concetto usato fosse adeguato a descrivere il fenomeno storico cui veniva riferito. Nel caso del confronto, al momento di classificare le prove si è provveduto a distinguere le consegne che lo richiedevano in modo esplicito, per esempio focalizzandosi sulle differenze tra due sistemi di governo, e quelle che lo lasciavano implicito, citando solo due oggetti di analisi: per esempio «fascismo e nazismo». Questo tipo di domande hanno rappresentato un problema teorico, perché avrebbero potuto anche rientrare in quelle che si limitavano ad enunciare un tema. Tuttavia, si è ritenuto che, poiché presentavano coppie (o triplete) di fenomeni storici comparabili, l'intenzione dell'insegnante fosse quella di sollecitare un'attività di confronto. Resta fermo il fatto che, dal punto di vista dell'efficacia didattica, una simile formulazione risulta debole e, secondo gli studi condotti sulle operazioni di comparazione, difficilmente sollecita negli studenti la risposta desiderata (Stearns, 2000).

Va segnalato che nel *corpus* del 2000 si è posto il problema di interpretare una serie di occorrenze relative alle posizioni dei neutralisti e degli interventisti nel dibattito sull'entrata dell'Italia nella Prima guerra mondiale, che ha richiesto una particolare cautela: si è riscontrata, infatti, una costante ambiguità, con formulazioni del tipo «spiega quali gruppi presero posizione a favore della neutralità», che non comporta la costruzione di una spiegazione, e

altre del tipo «spiega, *motivandole opportunamente*, quali furono le posizioni assunte dalle forze politiche italiane» (266/2006), che, al contrario, lasciano intendere che diversi gruppi assunsero posizioni contrapposte in base a ragioni che il candidato deve indagare chiedendosi perché, per esempio, i cattolici o i liberali giolittiani fossero neutralisti. Attenendomi alla formulazione adottata dagli insegnanti che hanno steso la prova, ho classificato come descrittive (livello cognitivo 1) le domande come «chi sono i neutralisti»/«indica quali gruppi erano neutralisti e quali interventisti», mentre ho inserito nella categoria «spiega» domande del tipo «spiega le motivazioni per le quali i cattolici erano neutralisti» o «spiega le rispettive ragioni dei neutralisti e degli interventisti alla vigilia dell'entrata in guerra dell'Italia»⁴¹. Benché, infatti, una trattazione approfondita potesse scaturire anche dalla generica domanda «chi sono i neutralisti», il quesito poteva ritenersi risolto anche da un elenco puntato di soggetti, a differenza del secondo caso.

L'analisi delle operazioni cognitive richieste dagli insegnanti ha permesso di gettare luce sul rapporto tra storia-racconto e storia-metodo e di fare una mappatura della distribuzione delle domande che riflettono una concezione problematica della storia e una teoria dell'apprendimento di stampo costruttivista (Guarracino, Ragazzini, 1980; Seixas, 1993).

2.4 La classificazione in base alle tematiche

⁴¹ Scarse occorrenze di questo tipo sono state individuate anche nel *corpus* del 2005: anche in questo caso, quando l'insegnante chiedeva di ragionare sulle circostanze che avevano condotto un gruppo a schierarsi a favore dell'interventismo o del neutralismo oppure che avevano favorito l'affermazione della prima posizione, la domanda è stata classificata con il criterio della spiegazione (es. 21051).

Come si è detto, il Decreto Berlinguer identificava il Novecento come un periodo specifico cui gli insegnanti erano tenuti a dedicare un tempo-scuola crescente: risolveva, in questo modo, una diatriba sulla presenza della storia contemporanea nella scuola che si era aperta nel 1944, quando erano iniziate le operazioni di defascistizzazione dei programmi. La reazione contro l'uso propagandistico della storia recente fatto dal regime, infatti, aveva comportato la sua semplice espunzione dai libri di testo e dai programmi, in controtendenza rispetto ad una tradizione che si era consolidata già in Età liberale (Ascenzi, 2007).

Perciò, il secondo asse dell'analisi delle terze prove è stato la ricostruzione dei temi affrontati, per stimare se l'applicazione del Decreto n. 682/96 avesse innescato uno spostamento dell'asse cronologico dell'insegnamento dell'ultimo anno verso la contemporaneità.

La costruzione delle macro-categorie tematiche ha tenuto conto, però, anche di altri input, in particolare quelli provenienti dalle attività di formazione degli insegnanti promosse dal Consiglio d'Europa⁴² e dai dibattiti nazionali sulla didattica della disciplina.

Innanzitutto, le domande sono state classificate per misurare l'importanza relativa della storia politica rispetto a quelle economica e sociale. Inoltre, sono state identificate le domande sulla politica interna italiana, su quella interna di altri stati, sulle relazioni e i fenomeni internazionali. Un caso speciale è stato quello delle guerre mondiali, che costituivano un tema spesso affrontato: sta-

⁴² Il Consiglio d'Europa, infatti, è stato l'istituzione che con più continuità ha promosso, a partire dal secondo dopoguerra, interventi di formazione degli insegnanti di storia e di stesura di linee guida per l'insegnamento e l'apprendimento della disciplina. Nelle sue iniziative sono stati coinvolti, fin dagli anni '50, anche esperti italiani, sia pure con un altalenante sostegno da parte del Ministero.

te incluse nella voce «politica estera italiana» le domande nelle quali il focus era esplicitamente ed esclusivamente sull'Italia⁴³. Quando, invece, la domanda verteva in termini più ampi sulle alleanze della Seconda guerra mondiale, benché l'Italia fosse ovviamente inclusa, il quesito è stato classificato tra quelli inerenti alle relazioni internazionali. Tra le questioni di politica interna di altri Stati sono state inserite anche le domande che non facevano esplicito riferimento a nessuno Stato in particolare: per esempio, quelle che si riferivano al concetto di nazionalismo senza limitare la trattazione al caso italiano.

Focalizzando l'attenzione sulla politica internazionale sono state isolate le domande riferite alla cooperazione e integrazione europea, ritenute spie di un'attenzione alla dimensione europea almeno nei suoi elementi più istituzionali.

Alla voce «storia sociale» sono state catalogate le domande che facevano esplicito riferimento all'impatto sociale di un fenomeno (per esempio, una rivoluzione industriale: la prima, la seconda o la terza); quelle relative alla storia di genere o alla storia delle donne e quelle relative alle condizioni di vita di una specifica classe sociale (per esempio il proletariato urbano).

La definizione di storia culturale adottata è stata quella di Burke (2009, p. 17), in base alla quale sono state classificate sotto questo lemma le domande relative ai valori, alla mentalità o ai simboli adottati da una società e, rifacendosi alla fase classica della storia culturale, le contestualizzazioni storiche di opere d'arte o di letteratura. La creazione di una categoria specifica relativa alla storia della tecnica è stata decisa in base alla presenza, nei pro-

⁴³ Per esempio «spiega le ragioni che spinsero il governo italiano ad entrare in guerra nel 1915».

grammi degli istituti professionali, delle storie settoriali, in modo da misurarne l'eventuale rilevanza nelle prove.

La prima operazione condotta nella classificazione tematica delle domande è stata, quindi, quella di inserire le domande all'interno di una delle seguenti macro-categorie: politica interna italiana; politica estera italiana; politica interna di altri Stati; relazioni internazionali e fenomeni non nazionali; processo di integrazione europea; economia e politiche economiche; storia sociale; storia culturale; storia della tecnica.

Per attribuire una domanda ad una delle categorie delineate, sono state adottate delle parole chiave; successivamente, queste categorie di ampio respiro sono state incrociate con un'analisi più granulare, che ha isolato alcuni periodi e temi ricorrenti. Per collegare una domanda ad uno di questi ultimi, è stato fatto riferimento alla menzione di eventi o date (eventualmente ricorrendo all'anno di morte di personaggi citati nella domanda) o, anche in questo caso, di parole chiave. Laddove una domanda faceva riferimento a fenomeni distanti nel tempo, per esempio richiedendo un confronto tra la prima e la seconda rivoluzione industriale (3825/2005), è stata classificata tenendo conto dell'evento più recente citato, poiché quest'ultimo era indice della massima vicinanza temporale dei temi affrontati in classe.

È stato necessario compiere alcune scelte relative a casi specifici, che si presentavano con una certa frequenza. Le domande relative alla crisi del 1929 e alla rivoluzione industriale sono state sempre classificate alla voce «economia/politiche economiche» salvo i casi nei quali esplicitamente la consegna poneva al centro gli impatti sociali della crisi. Una situazione ambigua si è verificata anche con le domande riferite alla propaganda nei regimi totalitari: quando la domanda verteva sui valori promossi o esclusivamente sul ruolo dell'arte quale strumento di

propaganda – al limite proponendo un’opera d’arte come documento – è stata classificata alla voce «storia culturale». Negli altri casi, invece, per esempio quando il quesito affrontava l’organizzazione del consenso *anche* attraverso la propaganda, è stato, invece, classificato nelle voci di politica interna (italiana o di altri Stati).

Queste macro-categorie sono state incrociate con una lista dettagliata di temi; perciò, ciascuna domanda è stata identificata da due coordinate: la prima relativa alla macro-categoria e la seconda al tema. Per esempio, una domanda con coordinate 28-1 si riferiva alla politica interna italiana negli anni ’50, mentre una con coordinate 28-6 ai cambiamenti avvenuti nella società italiana nello stesso periodo.

Alcune precisazioni permettono di comprendere meglio la costruzione della lista dei temi. Innanzitutto, il dettaglio e la ristrettezza dell’arco cronologico aumentavano via via che ci si inoltrava nella contemporaneità, in quanto l’attenzione è stata posta sul modo di insegnare il Novecento: perciò, sono state identificate domande su fenomeni specifici, come i movimenti di contestazione negli anni ’60 o il terrorismo negli anni ’70. Tuttavia, fin dalle prime operazioni di classificazione si è reso evidente come la curva delle domande flettesse nella seconda metà del Novecento, rendendo un approccio così dettagliato poco funzionale.

Per questa ragione, sono state compiute delle aggregazioni cronologiche: la più ampia distinguendo le domande relative alla prima⁴⁴ e alla seconda metà del Novecento, a partire dagli anni ’50. Questa aggregazione molto ampia ha inteso fornire materiale per capire in che misura gli insegnanti italiani abbiano affrontato la secon-

⁴⁴ Nel primo gruppo sono state incluse anche tutte quelle riferite a temi precedenti il Novecento.

da parte del secolo. Ad un livello intermedio, prima di scendere all'analisi di alcune delle singole categorie usate nella raccolta dati, le domande sono state aggregate nelle seguenti sei classi, relative:

1. all'Ottocento;
2. al primo Novecento fino al primo dopoguerra;
3. ai fascismi fino al termine della Seconda guerra mondiale;
4. all'immediato dopoguerra⁴⁵;
5. al secondo Novecento, dal 1948 al 1989;
6. agli anni post-89.

In questo modo, osservata la prevalenza di quesiti sulla prima metà del Novecento, è stato possibile definire con più precisione i periodi sui quali si è concentrata l'attenzione degli insegnanti negli esami di Stato. È stato comunque utile periodizzare in tre fasi la storia politica della seconda metà del secolo, per distinguere tra quei docenti che, pur superando lo "scoglio" del conflitto mondiale, si sono fermati alle sue immediate ripercussioni e coloro che hanno proseguito nello studio della guerra fredda o, eccezionalmente, hanno proposto temi e problemi successivi alla caduta del muro di Berlino⁴⁶.

⁴⁵ Per l'Italia: dalla fine della guerra alle elezioni del 1948; per la politica internazionale: dalla fine della guerra al blocco di Berlino.

⁴⁶ L'unico lavoro di dottorato sull'insegnamento della storia nelle scuole superiori italiane completo al momento dell'indagine, condotto da Milena Rombi nel 2010, aveva evidenziato una flessione nelle conoscenze degli studenti relative alla seconda metà del Novecento, con oltre la metà degli studenti in forte difficoltà nel rispondere alle domande (Rombi, 2011, pp. 210-211). Il campione dello studio era limitato e selezionato, poiché ne facevano parte 793 studenti diciannovenenni immatricolati in 9 corsi di laurea a Roma: erano stati esclusi, dunque, coloro che erano immatricolati in altri corsi o che non si erano iscritti all'università subito dopo la scuola secondaria superiore. In ogni caso, lo studio suggeriva che ancora a dieci anni dalla sessione dell'esame di Stato del 2000, la seconda parte del Novecento risultasse quantomeno poco conosciuta agli studenti.

Le domande catalogate alla voce «Italia sotto il fascismo» includono quelle sul fascismo e sull'antifascismo e, in generale, sulla politica italiana nell'arco cronologico considerato, che va dal 1921 alla caduta del regime. Rientrano in questa categoria anche le domande sulla fondazione del partito comunista. Le domande che chiedevano di individuare nel primo dopoguerra i fattori che favorirono l'ascesa del movimento fascista sono state classificate in questa categoria tutte le volte che menzionavano esplicitamente il fascismo, mentre alla voce «primo dopoguerra», con la seconda coordinata relativa alla politica interna italiana, sono state inserite quelle relative ai soli fasci di combattimento, senza aperture sulla fase partitica del fascismo, così come quelle che facevano riferimento al biennio rosso e quelle che puntavano sulla crisi dello Stato liberale in termini più ampi, non riconducibili solamente all'affermazione del fascismo. Rientra in questa casistica, per esempio, una formulazione di questo tipo: «La crisi dello Stato liberale in Italia si manifestò in modo più evidente e più profondo che in altri Paesi, come la Francia e la Gran Bretagna. Se ne indichino le cause e gli eventi più significativi» (13573/2000).

Le questioni riferite alla politica italiana dallo sbarco degli alleati alla fine della guerra sono state classificate alla voce «Seconda guerra mondiale» con la seconda coordinata «politica interna italiana» quando avevano un'ottica esclusivamente nazionale (per esempio, erano riferite alla deposizione di Mussolini, alla svolta di Salerno, all'istituzione dell'RSI o al governo a Brindisi), mentre si è utilizzata la seconda coordinata «relazioni internazionali» quando il quesito verteva sulle relazioni con gli alleati, sulla presenza tedesca nel Nord e Centro Italia oppure sull'armistizio.

Il fenomeno della Resistenza è stato isolato perché esso ha rappresentato una questione sensibile nei dibatt-

titi sull'insegnamento della storia dal dopoguerra fino alla riforma Berlinguer-De Mauro. Anche il concetto di totalitarismo e la trattazione dei regimi nazista, fascista e stalinista sono stati classificati a parte, in virtù della crescente importanza che questo tema ha acquisito nella costruzione della memoria europea (Focardi, Groppo 2019; Focardi 2005).

3. I risultati dell'indagine sulle terze prove

3.1 Come è fatto un compito di storia?

Nelle due sessioni d'esame considerate il totale delle prove uniche di storia⁴⁷ analizzate è stato quasi uguale, con 3039 prove nel 2000 e 3067 nel 2005. Tuttavia, il numero di prove per ciascun indirizzo è stato sensibilmente diverso: nel 2000 le prove dei licei⁴⁸ rappresentavano oltre la metà di quelle raccolte (57,8%), mentre nel 2005 il 37%; quelle dei professionali, invece, che nel 2000 costituivano circa il 14% del totale, nel 2005 superavano il 25%. In questa ricerca non è stata indagata la struttura delle terze prove nelle due sessioni d'esame: ciascuna prova conteneva, oltre agli esercizi di storia, quelli relativi ad altre materie e la combinazione variava a seconda della scuola; inoltre era possibile che alcune commissioni avessero deciso di *non* includere storia all'interno della terza prova,

⁴⁷ Come detto in precedenza, ho considerato prove uniche di storia quelle nelle quali le domande di storia erano almeno in parte diverse, a differenza di quanto fatto nella classificazione dell'Ones che, pur con alcune imprecisioni, aveva considerato come prove uniche quelle nelle quali cambiavano le domande di almeno una materia (non necessariamente storia, che poteva, quindi, figurare con domande identiche in due prove classificate come diverse).

⁴⁸ Da qui in avanti: sono stati inclusi alla voce «licei» anche gli istituti magistrali.

dando la preferenza ad un'altra disciplina, secondo alternative anch'esse diverse a seconda dell'indirizzo di studio⁴⁹. Poiché l'obiettivo era studiare la rappresentazione della storia degli insegnanti e non valutare la preferenza accordata alla storia rispetto ad altre discipline, sono state estrapolate e analizzate solo le domande di storia, senza considerare quali altre materie figurassero insieme o in alternativa ad essa nei diversi indirizzi. Pertanto, lo studio si è limitato a indagare che tipo di domande di storia hanno formulato i commissari d'esame *nel momento in cui la disciplina compariva* all'interno della prova somministrata: il fatto che all'interno del campione raccolto le prove dei licei fossero, per esempio, circa il quadruplo di quelle dei professionali è stato assunto come un dato di fatto.

Lo studio è stato condotto per ciascun indirizzo, in ragione delle differenze nei programmi e nei monte-ore disciplinari che possono aver condizionato l'operato e le aspettative dei docenti: per ciascun tema sono, dunque, presentati i risultati riferiti ai licei, agli istituti tecnici e agli istituti professionali.

Vale la pena di premettere che un calcolo sulle percentuali di prove per indirizzo distribuite nelle tre aree geografiche dell'Italia del Nord, del Centro e del Sud-Isole potrebbe far apparire sovra-rappresentato il Meridione, dove si concentrano il 38,6% delle prove raccolte nei licei, il 46,3% di quelle dei tecnici e il 41,9% di quelle dei professionali. Tuttavia, se si incrocia il dato con quello relativo agli alunni frequentanti i diversi indirizzi scolastici risulta che il 47% dei liceali nel 2000 frequentava una scuola situata a Sud o nelle isole, così come il 44% degli iscritti ad

⁴⁹ Al solo scopo di esempio, segnalo che la tipica alternativa nei licei era tra storia e filosofia.

un tecnico o ad un professionale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009, pp. 17-27).

Si rileva, piuttosto, un numero di prove più elevato di quanto avverrebbe se la loro distribuzione riflettesse la consistenza numerica degli alunni a favore dei frequentanti dei licei del Nord e per licei e tecnici del Centro (rispettivamente 37% di prove e 31,5% di studenti; 24,3% contro 21,1% per i liceali e 25% contro 18% per i tecnici) e la situazione inversa per quanto concerne i frequentanti un istituto tecnico a Nord (28,5% di prove rispetto al 37,5% di studenti). Negli istituti professionali, invece, le tre aree geografiche sono rappresentate in modo più prossimo alle percentuali di frequenza.

Nel caso del 2005, si nota una sproporzione maggiore a favore dei tecnici e dei professionali del Sud Italia e delle isole, dai quali proviene rispettivamente il 62,6% delle prove dei tecnici e il 63,1% di quelle dei professionali, anche se le scuole situate in questa area geografica raccoglievano circa il 45% degli alunni sul totale di ciascun indirizzo. Il dato nazionale, dunque, risulta in questo caso sbilanciato con una sovra-rappresentazione del Meridione, anche se, considerato che le prove qui raccolte costituiscono una percentuale molto elevata di tutte quelle somministrate, ciò può indicare che le commissioni che hanno operato nel Sud e nelle isole sono state più propense a inserire storia nei tecnici e nei professionali, cosa che è avvenuta in parte anche al Nord e non, invece, nel Centro.

Per verificare se ci fossero differenze statisticamente significative nella scelta del tipo di prova, la distribuzione delle prove per indirizzo è stata calcolata innanzitutto su base nazionale, distinguendo le prove che contenevano solo domande aperte, quelle con solo domande chiuse e quelle miste.

Il risultato smentisce la rappresentazione della terza prova come «quiz» in relazione alle domande di storia, in particolare per quanto riguarda la sessione del 2000.

Il dato emerso indica, infatti, una netta prevalenza su scala nazionale nell'uso delle domande aperte nei licei, dove il 74,9% delle prove includeva solo domande aperte; il fatto che esse fossero comunque la tipologia di domanda più utilizzata negli istituti tecnici (51,5%) e, invece, una preferenza per le domande chiuse a scelta multipla negli istituti professionali (53,2%; $p < 0,001^{50}$). Dai dati non è emersa, inoltre, una significativa differenza tra i licei che adottavano un programma Brocca e quelli tradizionali, anche se le domande aperte erano leggermente più adottate in questi ultimi. Nel 2005 la situazione su scala nazionale appariva in parte modificata, con un allineamento degli istituti tecnici a quelli professionali nella preferenza accordata alle domande chiuse, che nei tecnici raggiungevano il 43,7%, con un calo delle prove con domande solo aperte dal 53,2 al 37,8% ($p < 0,001$).

A ben guardare, tuttavia, il cambiamento ha riguardato soprattutto la maggiore presenza delle domande miste, che includono almeno una domanda aperta e una a scelta multipla: questa tipologia è passata dal 10,3 al 18,5% negli istituti tecnici, andando ad erodere la percentuale di prove a domanda aperta, ed è raddoppiata nei professionali, dal 15 al 32,4%, dove però, se è vero che sono calate le prove con solo domande aperte, il travaso di percentili è derivato principalmente da una diminuzione delle prove a scelta multipla, passate dal 51,3 al 41,4%. Il quadro, dun-

⁵⁰ Il valore p riportato tra parentesi indica se i risultati si possono considerare significativi da un punto di vista statistico: sono altamente significativi per $p < 0,001$ (ossia, la relazione tra le due variabili è stretta); significativi per $p < 0,01$; e non significativi per $p > 0,05$ (in questo caso è riportata la dicitura $p = n.s.$). Le tabelle dei dati sono accessibili on-line all'indirizzo <bit.ly/45ttnTu>.

que, era complessivamente più movimentato di quanto l'immagine giornalistica del quiz non trasmettesse.

Questo risultato è stato successivamente verificato per entrambe le sessioni d'esame all'interno dei singoli indirizzi, prendendo come riferimento le tre grandi aree territoriali corrispondenti alle regioni incluse dell'Italia del Nord, del Centro e nel Sud e isole.

Nei prossimi sottoparagrafi sono presentati i risultati dell'analisi della distribuzione per tipo di prove all'interno dei singoli indirizzi per vedere se e fino a che punto esista una relazione tra la collocazione territoriale e il tipo di domanda formulata.

3.1.1 I licei

Il numero totale delle prove analizzate nella sessione del 2000 è stato 1758, in quella del 2005 ne sono state raccolte 1139. Sia nel 2000 sia nel 2005, la scelta della tipologia di prova nei licei italiani è stata disomogenea rispetto all'area geografica nella quale la scuola era situata (in entrambi i casi $p < 0,001$). Infatti, nel Nord Italia le prove contemplavano in 9 casi o più su 10 solo domande aperte, presenti anche in un'ulteriore, piccola percentuale di prove miste. La situazione, invece, era decisamente diversa e stabile nel tempo nel Sud e nelle isole, dove la percentuale di prove che includevano solo domande aperte scendeva al 58-59%, con oltre una prova su 3 nel 2000 e una su 4 nel 2005 costituite esclusivamente da domande a scelta chiusa. Mentre i liceali del Nord Italia, dunque, sono stati chiamati quasi sempre a misurarsi con le questioni di storia attraverso la scrittura, sia pure in una forma non distesa, nel Sud e nelle isole ciò è avvenuto in modo limitato, con una percentuale importante di studenti che ha risposto solo a domande chiuse e una minoranza, ma

sempre più alta rispetto alle altre aree italiane, chiamata a fornire risposte brevi affiancate a risposte chiuse.

La tendenza rilevata nell'arco di cinque anni segnala un leggero aumento delle domande aperte, sensibile soprattutto nelle regioni del Nord.

3.1.2 Gli istituti tecnici

Negli istituti tecnici il numero totale delle prove analizzate nella sessione del 2000 è stato 856, in quella del 2005 1145⁵¹. Il ricorso a domande aperte nel 2000 è stato prevalente nel Nord, con il 76,3% delle prove che le usavano in maniera esclusiva, e al Centro, dove però non raggiungeva la metà dei casi (48,1%). Nel Sud e nelle isole, invece, prevaleva, anche se di poco, l'uso di prove a risposta esclusivamente chiusa (50,4%). Questa è anche l'area nella quale si è registrato un maggior ricorso al formato misto, con domande aperte brevi seguite da domande chiuse. In tutte e tre le aree geografiche il ricorso alle domande aperte, a differenza di quanto rilevato per i licei, è diminuito nel quinquennio considerato, ma nelle regioni del Centro-Sud il cambiamento è andato a favore delle prove interamente costituite da domande chiuse, mentre a Nord è aumentata la tipologia mista (dal 6 al 12,5%).

3.1.3 Gli istituti professionali

Negli istituti professionali sono state analizzate 425 prove nel 2000 e 783 nel 2005⁵². La tipologia a scelta chiusa è stata la più usata sia al Centro sia al Sud e nelle isole: le domande aperte prevalevano nel Nord Italia fermandosi comunque al 49,3%. Tra le due sessioni si è registrata

⁵¹ Per entrambe le sessioni $p < 0,001$.

⁵² Per entrambe le sessioni $p < 0,001$.

una progressiva diminuzione delle domande aperte nel Nord e nel Centro, in entrambi i casi con un marcato aumento delle prove miste (passate rispettivamente dall'11 al 36,1% e dal 23,5 al 35,7%), mentre nel Sud il fenomeno ha visto un deciso aumento della tipologia mista a svantaggio, però di quella interamente a scelta multipla (calata dal 66,3% al 50%). Negli istituti professionali, dunque, l'andamento è stato sì di riduzione delle prove costituite da sole domande aperte, ma al contempo di calo di quelle che le escludevano. Nell'insieme, si è verificato, quindi, un aumento delle richieste di verbalizzazione.

Per comprendere meglio questa scelta, è necessario indagare ulteriormente a che cosa corrisponda la richiesta di verbalizzazione: se essa, cioè, sottintenda solo l'intenzione da parte del docente di stimolare maggiormente l'uso della lingua italiana oppure se sia ritenuta più adeguata rispetto ad operazioni cognitive complesse che i docenti trovano più difficile misurare attraverso domande chiuse.

3.2 Cosa si fa in un compito di storia?

3.2.1 Analisi del livello cognitivo delle domande: comparazione tra la sessione del 2000 e quella del 2005

Nell'esame di Stato del 2000 quasi 9 domande su 10 nelle prove di storia in un liceo⁵³ (87%) e più di 9 doman-

⁵³ Il totale delle domande estrapolate dalle prove somministrate nei licei e analizzate è stato di 8867, delle quali 5226 tratte dalle prove del 2000 e 3641 da quelle del 2005. Come detto in precedenza, l'analisi è stata condotta sulle singole domande e non sulle prove. La singola prova poteva contenere da una a una dozzina di domande: le domande erano più numerose quando la tipologia adottata era quella a scelta multipla.

de su 10 in un istituto tecnico⁵⁴ (93,7%) richiedevano di compiere un'operazione di tipo descrittivo. Questa percentuale nei licei non ha subito variazioni significative nell'arco del quinquennio ($p = n.s.$), mentre nei tecnici si è registrato un calo complessivo del peso percentuale delle domande di livello cognitivo medio e avanzato ($p < 0,001$). Osservando i dati a livello nazionale, dunque, complessivamente negli istituti tecnici la terza prova si è presentata, nell'arco del quinquennio, più come un test nozionistico che come una prova tesa a valutare le capacità di ragionamento storico. Fornire o scegliere tra una lista una definizione, senza necessità di mobilitare altre conoscenze o fare riferimento ad un caso storico⁵⁵, o indicare una caratteristica – per esempio, il ruolo politico ricoperto da un personaggio citato – sono state le operazioni più richieste agli studenti di entrambi gli indirizzi, insieme alla scelta o all'elencazione di una serie di cause o effetti, sulla quale tornerò più avanti. In una percentuale bassissima di casi, attorno al 2% nei licei e tra l'1,3 e lo 0,6% nei tecnici⁵⁶, invece, agli studenti è stato chiesto di compiere una delle operazioni che coinvolgevano le fonti, dall'analisi all'interpretazione, fino al collegamento tra la fonte e le conoscenze acquisite nel corso dell'anno. Questo tipo di esercizio, che corrisponde alle indicazioni sistematicamente ribadite dagli esperti di didattica fin dagli anni '50, non trova che riscontro marginale, dunque, all'interno dei licei e degli istituti tecnici.

Considerato l'impianto didattico previsto dal programma Brocca, le analisi sul sottocampione delle prove dei licei hanno misurato anche la relazione tra il livello

⁵⁴ Sono state analizzate 3437 domande tratte dalle prove dei tecnici del 2000 e 5704 da quelle del 2005, per un totale di 9141 quesiti.

⁵⁵ Quando, infatti, ciò avveniva, la domanda è stata rubricata nella categoria «applica».

⁵⁶ Rispettivamente, per il 2000 e il 2005.

cognitivo delle domande e il tipo di programma seguito nelle classi⁵⁷. La differenza tra programma Brocca e tradizionale è risultata irrilevante nel 2000, mentre nel 2005 è emersa una maggiore frequenza di domande di tipo descrittivo nelle classi con programma Brocca, in contraddizione con le indicazioni di quest'ultimo.

Se si procede all'analisi scorporando le domande aperte da quelle chiuse si nota una differenza significativa sulla distribuzione dei quesiti nei diversi livelli cognitivi: le domande aperte, infatti, raggiungevano la percentuale più elevata di richieste di livello cognitivo avanzato (nei licei il 17,2% delle domande aperte nel 2000 era di livello 3, nel 2005 apparteneva a questo livello il 15,3% dei quesiti; nei tecnici, rispettivamente l'11,4% e il 12,9%), mentre la quasi totalità delle domande a scelta multipla⁵⁸ presentava una richiesta di tipo descrittivo-nozionistico.

Verificata in precedenza la prevalenza delle domande aperte nelle regioni del Nord Italia, ciò comporta che i liceali di quest'area geografica abbiano avuto maggiori opportunità, rispetto al resto del paese e in particolare ai liceali del Sud, di confrontarsi con quesiti che richiedessero una rielaborazione delle conoscenze acquisite. I dati descrivono infatti una distribuzione territoriale disomogenea del livello cognitivo delle domande proposte nei licei: i liceali del Nord hanno avuto una probabilità maggiore di essere valutati su una domanda di livello cognitivo avanzato, addirittura doppia o più, rispetto ad uno studente del Sud o delle isole. I quesiti che richiedevano operazioni di rielaborazione, valutazione e argomentazione, infatti, comparivano nel 14,2% delle domande nelle prove del Nord nel 2000, rispetto al 7,1% di quelle somministrate

⁵⁷ Nel 2000 le prove somministrate in una classe Brocca costituivano il 17,5% del totale di quelle raccolte, mentre nel 2005 il 13,5%.

⁵⁸ Per i licei: il 96,9% delle domande chiuse nel 2000, il 98,4% nel 2005; per i tecnici: il 97,4% nel 2000, il 98,9% nel 2005.

al Sud e nelle isole; e nel 15,2% rispetto al 6,4% nella sessione del 2005. Anche nei tecnici, la distribuzione territoriale delle scuole ha avuto un impatto rilevante sul tipo di domande sottoposte agli studenti. Nel Nord, dove le domande aperte costituivano più della metà del totale dei quesiti posti, le domande dei due livelli più avanzati superavano in entrambe le sessioni il 10% del totale, mentre nel Centro e nel Sud si attestavano attorno al 5%. Nell'arco del quinquennio, negli istituti tecnici delle regioni del Nord e del Centro la variazione della distribuzione delle domande nei tre livelli cognitivi è stata irrilevante ($p = n.s.$), mentre nell'area meridionale si è riscontrato un aumento delle domande del primo livello a discapito degli altri ($p < 0,001$). Il dato complessivo, dunque, ci segnala che le domande di tipo descrittivo sono sempre state prevalenti ma nell'area meridionale sono diventate praticamente esclusive nel 2005.

Il caso degli istituti professionali presenta alcune caratteristiche a sé stanti. In queste scuole, sia nel 2000 sia nel 2005 la quasi totalità delle domande⁵⁹ era di tipo descrittivo (94,3-96,4%) e tra le due sessioni si è registrato un incremento statisticamente significativo dei quesiti di livello cognitivo più basso ($p < 0,001$). Le domande sulle fonti, già sporadiche, sono calate ad un numero assoluto minimo (25 in tutto) nell'arco del quinquennio. Questo dato riflette solo in parte il prevalere delle domande chiuse in questo indirizzo. Quando i commissari dei professionali hanno proposto una domanda aperta, nella sessione del 2000 nell'82,5% dei casi hanno formulato una questione di livello cognitivo 1, nel 5,3% di livello 2 e nel 12,2% di livello 3. A cinque anni di distanza, anche le domande aperte hanno visto un aumento delle domande del pri-

⁵⁹ Sono state considerate 2069 domande riferite all'esame del 2000 e 4165 domande riferite al 2005, per un totale di 6234 quesiti.

mo livello cognitivo, che hanno superato il 90% del totale. L'incidenza dell'area territoriale sulla quale insisteva la scuola è stata anche in questo caso una variabile significativa ($p < 0,001$): negli istituti professionali del Nord si concentravano il maggior numero delle domande dei livelli cognitivi 2 e 3. La differenza è importante soprattutto per quanto riguarda le operazioni di collegamento e il lavoro sui documenti nel 2000: quesiti di questo tipo coprivano il 5% delle domande totali negli istituti del Nord, mentre non raggiungevano l'1% nel Centro e lo superavano di poco nel Sud. Tuttavia, nelle regioni del Nord tra la prima e la seconda sessione sono aumentate le domande descrittive, mentre sono calate notevolmente quelle del secondo livello ($p < 0,001$). La tendenza rilevata negli istituti professionali del Nord Italia a proporre un maggior numero di domande nozionistiche ha determinato una variazione statistica su scala nazionale, poiché l'aumento delle domande del primo livello nel Centro e Sud Italia, pur presente, è stato minimo ($p > 0,05$).

3.2.2 Nomi, date, luoghi: cosa vogliono sapere gli insegnanti?

All'interno delle domande del primo livello cognitivo, sono state condotte alcune analisi su specifiche operazioni cognitive, perché su di esse si era concentrata l'attenzione nelle discussioni sull'innovazione della didattica negli anni precedenti la somministrazione delle prove. Dal momento che, da un lato, tra i sussidi ampiamente promossi per lo studio della storia ci sono state le carte geografiche, dall'altro l'apparentamento tra la storia e la geografia in Italia si è realizzato solo dopo il periodo qui considerato e in forme giustappositive (a differenza, per esempio, di quanto avvenuto in Francia (Legris, 2010;

Leduc, Garcia, 2003), nonché di quanto promosso dalla riforma Berlinguer-De Mauro), si sono isolate le domande di localizzazione. Inoltre, è stata misurata la rilevanza delle operazioni di datazione rispetto a tutte le altre, per verificare fino a che punto la percezione degli studenti che le date continuino ad essere ciò che alla fin fine gli insegnanti vogliono sapere durante un esame di storia (Rombi, 2011, p. 127) trovasse riscontro nelle domande che questi ultimi hanno posto nelle terze prove.

Nei licei le domande sui luoghi hanno costituito una percentuale minima del totale, inferiore al 2% sia negli indirizzi che hanno adottato un programma Brocca sia nei licei tradizionali. Osservando i dati a cinque anni di distanza, l'operazione di localizzazione risultava chiesta in modo stabile nei programmi Brocca e in calo, al di sotto dell'1%, nelle classi con programma tradizionale: la variazione era però priva di interesse statistico ($p = n.s.$).

Rispetto ai luoghi, le date sono state più richieste ai liceali, anche se hanno superato di poco il 5% del totale del livello nel 2000. Nel 2005, a differenza delle operazioni di localizzazione, quelle di datazione hanno costituito una percentuale maggiore delle domande, tra il 7 e il 9%. La differenza tra classi che hanno seguito un programma Brocca e classi tradizionali è stata irrilevante anche in questo caso. L'aumento percentuale tra le due sessioni, invece, tralasciando la differenza tra classi Brocca e non, indica che gli insegnanti hanno incrementato in modo non casuale la richiesta di date ($p < 0,001$).

Nel caso degli istituti tecnici e dei professionali, non essendoci dati per rilevare le relazioni tra le variabili sotto esame e l'adozione di un programma Brocca, l'analisi svolta è stata direttamente bivariata, con la costruzione delle tabelle di contingenza per quanto riguarda le variazioni sui due anni.

In entrambi gli indirizzi, la preferenza per le domande di localizzazione si è mantenuta attorno al 2% delle domande di questo livello, mentre la richiesta di una data ha interessato una domanda su 10 nel 2000. Nel 2005 la situazione nei tecnici non è cambiata, mentre negli istituti professionali si è evidenziata una crescita significativa delle domande di datazione ($p < 0,001$). Queste ultime, negli istituti professionali, si sono segnalate per l'attenzione rivolta alle guerre mondiali: le domande su questo tema hanno raggiunto, infatti, un terzo di tutte le date chieste agli studenti nel 2000 e oltre il 40% nel 2005. Nel 2000 la Seconda guerra mondiale è stata anche l'evento novecentesco del quale i commissari degli istituti professionali hanno voluto maggiormente conoscere i luoghi, benché in assoluto, in un caso su cinque riferito a questa operazione, le domande di localizzazione vertessero sulla prima rivoluzione industriale. Nel 2005, invece, l'interesse si è spostato un po' più avanti nell'arco cronologico, con il primato assoluto della Seconda guerra mondiale anche nelle domande di localizzazione: la riguardavano 19 delle 76 domande sui luoghi (25%), seguite da quelle sul primo conflitto mondiale (15%), mentre tutti i temi ottocenteschi non raggiungevano il 10% delle questioni.

Merita di essere messo in evidenza che in nessuno degli indirizzi è stata proposta una carta: le domande sui luoghi si limitavano a chiedere «dove è avvenuto X?», per esempio «dove sono stati firmati i Trattati di pace alla fine della Prima guerra mondiale?». Questa osservazione solleva interrogativi sull'approccio dei docenti alla geografia dei fenomeni storici: fino a che punto dietro la memorizzazione di un nome di luogo c'è un apprendimento significativo della dimensione spaziale dei processi e degli eventi umani?

In conclusione, date e soprattutto luoghi hanno un peso tutto sommato marginale rispetto ad altre doman-

de nozionistiche, del tipo «quali Stati erano membri della Triplice intesa?». Queste ultime hanno costituito più di una domanda su tre in tutti gli indirizzi, superando il 38% delle richieste del primo livello negli istituti professionali. Tecnici e professionali si sono distinti, inoltre, per le richieste di definizione, che hanno riguardato spesso termini di natura politico-economica, come «protezionismo», «capitalismo», «liberismo», «globalizzazione», e sono state proposte senza che fosse necessario un riferimento a casi storici. L'esplicitazione del significato contestuale del termine non è stata, dunque, richiesta agli studenti: il linguaggio disciplinare perde così la sua specificità, confondendosi con quello comune.

Infine, all'interno del primo livello cognitivo sono state analizzate le domande che vertevano sulle cause e gli effetti, soddisfatte da risposte di tipo elencativo, che comportavano la scelta di un elemento in un elenco o la stesura di una lista.

Nei licei e negli istituti tecnici quesiti di questo tipo formavano il secondo gruppo più consistente all'interno delle domande del primo livello cognitivo, oscillando attorno ad una domanda su cinque, mentre negli istituti professionali erano al di sotto delle richieste di definizioni e assommavano il 12-11% dei quesiti.

Analizzando le domande sulla causalità, infine, rispetto a quelle di localizzazione e di datazione, nei licei emerge un legame molto più stretto con la tipologia aperta: nel 2000 circa il 60% delle domande su cause ed effetti era aperta, percentuale che cresceva a cinque anni di distanza superando il 70,2% e che rappresentava il tipo di domanda aperta più diffusa nel primo livello cognitivo. In un caso su quattro, infatti, se uno studente di liceo rispondeva ad una domanda aperta descrittiva questa gli chiedeva di scrivere un elenco di cause: un'occasione che avrebbe potuto essere colta per esercitare capacità più complesse,

discutendo l'importanza relativa dei diversi fattori e la loro interazione, piuttosto che limitarsi ad una lista.

Questo dato potrebbe segnalare che una quota elevata di docenti nei licei ha ritenuto limitante la scelta multipla tra elenchi di cause, tuttavia, nel momento in cui ha formulato il quesito non ha esplicitato allo studente l'opportunità di una riflessione critica sui fattori che gli ha chiesto di richiamare alla mente.

Negli istituti tecnici e professionali tra le due sessioni si è notato l'aumento delle domande sulle date e la diminuzione di quelle sulle cause e gli effetti, con variazioni di interesse statistico ($p < 0,001$). Anche per le domande sulle cause e gli effetti, i commissari negli istituti professionali si sono concentrati sulle due guerre mondiali, con una preferenza per la prima, che in entrambe le annate ha concentrato un quinto delle domande con questo comando.

3.2.3 La storia si fa con le fonti? Non all'esame di Stato

Nel secondo livello cognitivo sono state aggregate e analizzate le questioni che proponevano operazioni di analisi o interpretazione di un documento (testuale o iconico)⁶⁰, a confronto con quelle che chiedevano di collegare tra loro diversi eventi o processi, o un documento ad un contesto. Un insegnamento della storia che miri a sviluppare le capacità di ragionamento storico, infatti, non può prescindere dall'analisi e dall'interpretazione dei documenti, che si sviluppano a partire dalla ricerca

⁶⁰ Come detto in precedenza, indico con analisi la capacità di ricavare informazioni dal documento, con interpretazione quella di mobilitare le conoscenze che lo studente possiede sull'autore, sullo scopo della produzione documento, sulle modalità con le quali ci è giunto per comprenderlo.

di semplici informazioni al loro interno, attraverso la selezione di documenti attendibili, la formulazione di ipotesi su significati impliciti e intenzionalità degli autori, il collegamento tra le informazioni raccolte e il più vasto contesto di produzione e circolazione del documento. Per questa ragione, l'invito a fare del lavoro sui documenti un momento centrale dell'attività didattica è stato un leit motif delle attività di formazione degli insegnanti fin dagli anni '50, tanto in sede europea quanto nazionale: perciò, è sembrato opportuno raccogliere i dati per misurare fino a che punto e in quali modalità esso sia stato proposto all'esame di Stato all'inizio del ventunesimo secolo. La struttura della terza prova, inoltre, mirava a favorire la costruzione di prove interdisciplinari incentrate su un documento e ben si prestava, dunque, alla costruzione di esercizi di critica delle fonti.

Tuttavia, dai dati raccolti emerge nettamente che questa opzione non ha trovato corrispondenza nella pratica degli insegnanti di storia. Infatti, in tutti gli indirizzi gli esercizi del secondo livello cognitivo sono stati i meno adottati e hanno rappresentato una esigua minoranza del totale; in più, al loro interno, quelli di analisi e interpretazione delle fonti sono stati sporadici.

Nel caso dei licei, le domande classificate nel secondo livello cognitivo sono state il 2,1 % nel 2000 e il 2% nel 2005 ($p = n.s.$): si è trattato, in tutto, di 182 quesiti. A differenza di quanto avvenuto per il livello cognitivo 1, erano quasi tutte domande aperte⁶¹. Tra queste, quelle più

⁶¹ Nel 2000 erano domande aperte il 100% tutte quelle di interpretazione di un documento e più del 90% di quelle che chiedevano di collegare eventi e fenomeni o un'opera d'arte al suo contesto. Queste domande costituivano l'83,8% di quelle del livello. Del restante 16,2%, che includeva le domande che chiedevano di riassumere o comprendere le informazioni contenute in un testo (analisi), poco più di un terzo era formulato con domande chiuse, mentre gli altri quesiti erano aperti. A cinque anni di distanza, tutte le operazioni erano richieste in almeno 9

vicine alla critica delle fonti, cioè le domande di interpretazione, rappresentavano il 25-35% del totale, mentre le operazioni di comprensione delle informazioni il 16-12% ($p = n.s.$).

L'operazione più richiesta era, infatti, non tanto l'interpretazione, quanto l'inserimento del documento nel contesto storico di produzione, in particolare per un'opera d'arte, oppure quella di collegare tra loro due eventi, fenomeni o processi: in entrambe le sessioni, in un caso su due del livello cognitivo 2 è stata questa la capacità verificata dalla prova. I docenti, pertanto, hanno usato il documento, spesso un quadro, per elicitare le conoscenze degli studenti su un certo periodo storico. Anche in questo caso, non sono state registrate differenze rilevanti tra le classi che hanno seguito un programma Brocca e le altre.

Le operazioni sui documenti sono state sostanzialmente assenti all'interno degli istituti tecnici e professionali, raggiungendo a malapena l'1% (nella sessione 2000 all'interno degli istituti tecnici): emblematico è il caso degli istituti professionali nel 2005, dove i 25 quesiti registrati nel 2005 sono tratti da sole 4 prove su tutto il territorio nazionale. Operando in un istituto tecnico o professionale, dunque, gli insegnanti non hanno ritenuto opportuno verificare nella terza prova le operazioni relative ai documenti. In presenza di un numero così esiguo di casi, si possono fare alcune considerazioni qualitative, più che statistiche. Nei tecnici e nei professionali le domande di comprensione delle informazioni sono più frequenti che nei licei: un dato che potrebbe essere collegato al fatto che, a differenza che in questi ultimi, il docente di storia insegna anche italiano. Tanto più che in questa categoria sono state rubricate domande che, di fatto,

casi su 10 attraverso domande aperte.

erano di comprensione del testo e di conoscenza della lingua italiana, più che di storia: sono state trovate, per esempio, richieste di scegliere il significato di termini di uso comune tra una lista di significati, sul modello della prova INVALSI di lingua italiana, piuttosto che quesiti sul linguaggio specifico della disciplina, che pure avrebbero potuto essere oggetto di una valutazione sulla proprietà del linguaggio.

3.2.4 La storia come discorso argomentato: spiegazione e comparazione

All'interno del terzo livello cognitivo l'attenzione si è concentrata sulle operazioni di confronto, di applicazione di un concetto e di spiegazione. La scelta della prima operazione è stata motivata dal fatto che la consegna «confronta» restituisce la misura delle operazioni comparative sia sincroniche sia diacroniche richieste agli studenti. Le domande rubricate in questa categoria, dunque, sono quelle che possono elicitare un esercizio dei concetti di continuità e cambiamento, un'attenzione alle diverse durate e, sul piano sincronico, una trattazione del caso nazionale in una dimensione sovra-nazionale. Per queste ragioni, ho ritenuto di interesse incrociare il tipo di comando usato dai docenti con le tematiche che hanno proposto per i confronti. Il caso della categoria «applica» richiede un chiarimento, poiché, a differenza delle altre, non si tratta del verbo direttamente usato dagli insegnanti nel formulare la consegna del compito, ma di un'etichetta che, ripresa dalle analisi degli esercizi presenti nei manuali, ho usato per catalogare le domande di concettualizzazione, nelle quali era richiesto allo studente di proporre un caso di studio che ritenesse esemplificativo di un concetto. Ho voluto, quindi, vedere quali concetti

storiografici gli insegnanti italiani sottoponevano all'attenzione dei loro studenti.

Le domande appartenenti a questo livello cognitivo hanno costituito circa il 10% del totale nei licei⁶². L'operazione più richiesta dagli insegnanti nel 2000 è stata la spiegazione: in questa categoria sono stati inclusi i casi che chiedevano di spiegare l'importanza di un fattore all'interno di un processo storico o per la costruzione di una periodizzazione: per esempio, la rilevanza del 1989 o del 1917; ancora, domande che, a differenza di quelle inserite nel livello cognitivo 1, non chiedevano di elencare delle cause, ma di spiegare eventi o scelte: per esempio, spiegare la decisione di Hitler di invadere la Ruhr, la fragilità e il crollo della repubblica di Weimar, oppure il diffondersi del mito della vittoria mutilata nell'Italia del primo dopoguerra. Infine, questa categoria conteneva le domande che chiedevano allo studente di motivare una tesi storiografica, con formule del tipo «spiega perché alcuni storici considerano il fascismo un totalitarismo imperfetto». È bene tenere presente che queste domande non hanno superato il 4% del totale delle domande sottoposte agli studenti di liceo, con un altro 4% circa equamente distribuito tra le domande di comparazione e di valutazione. All'interno di questo livello cognitivo, le variazioni tra le richieste degli insegnanti nei due anni hanno raggiunto un livello poco significativo dal punto di vista statistico ($p < 0,05$). Per esempio, nel 2005 la spiegazione è rimasta l'operazione più richiesta, anche se è calata di circa 10 punti percentuali, scendendo ad un quarto delle domande, pari a quelle di confronto, che invece si sono mantenute stabili tra le due sessioni.

⁶² Nei licei sono state analizzate 877 domande del terzo livello cognitivo (541 del 2000, 336 del 2005), negli istituti tecnici 395 (174 del 2000 e 221 del 2005) e negli istituti professionali 200 (75 nel 2000 e 125 nel 2005).

In circa un quarto dei casi del livello 3 gli insegnanti hanno chiesto, infatti, di operare un confronto (25,9% nel 2000 e 26% nel 2005), anche se, quando riferita al 2000, questa percentuale include il 7,7% di domande nelle quali sono stati proposti due termini di confronto ma il docente non ha chiesto un'esplicita comparazione⁶³. La differenza tra consegna esplicita e implicita dovrebbe essere considerata rilevante, poiché può incidere sulla comprensione del compito richiesto da parte dello studente.

Una percentuale di poco inferiore, attorno al 18% in entrambi i campioni di prove, è quella delle domande che hanno chiesto di esprimere una valutazione: questa riguardava solitamente la rilevanza di un fenomeno storico, ed è stata in sostanza analoga all'operazione «spiega l'importanza di»: per esempio, la rilevanza della conferenza di Monaco nelle relazioni internazionali degli anni Trenta o quella dell'omicidio Matteotti – un tema, questo, molto presente – nell'evoluzione del fascismo.

Nel caso degli esercizi di confronto, vale la pena di sottolineare che sono stati proposti soprattutto in relazione al concetto di totalitarismo o alle caratteristiche dei regimi fascista, nazista e stalinista, in alcuni casi con esplicito uso della categoria di totalitarismo da parte del docente, in altri no⁶⁴: infatti, sul totale delle domande

⁶³ Nel 2005 questo dato è sceso all'1,5% delle domande di confronto, perdendo rilevanza statistica.

⁶⁴ Per esempio, i casi di confronto che hanno riguardato due o tre dei regimi fascista, nazista e stalinista nelle prove somministrate nei licei nel 2000 sono stati 37: in 19 il docente usava la categoria di totalitarismo. Un esempio delle domande classificate in questo gruppo è il seguente: «Individua le analogie e le differenze tra il totalitarismo fascista, quello nazista e quello comunista staliniano» (5721/2000). Benché non sia usato il verbo «confronta», anche una formulazione come la seguente, poiché chiedeva esplicito riferimento a tutti e tre i regimi, è stata classificata come richiesta di confronto: «Illustra con un breve testo i tratti costitutivi del modello di stato totalitario, facendo riferimento alle tre distinte esperienze politiche (fascismo italiano,

«confronta...» del 2000, il 37,4% riguardava un confronto tra fascismo e nazismo o tra fascismo, nazismo e stalinismo. Gli altri temi di confronto erano nettamente staccati: i confronti tra specifici aspetti del fascismo e altre realtà era il secondo più frequente ed è stato proposto nel 7% dei casi, seguito dal confronto tra la Seconda guerra mondiale e un altro conflitto – particolarmente, il primo conflitto mondiale –, che assommava il 6,1% dei casi. Viceversa, se si considera il sottocampione delle domande riferite al concetto di totalitarismo o i tre regimi, quelle di confronto rappresentano il 27,8% del totale. Nel 2005 le percentuali variano di alcuni punti ma i posizionamenti rimangono gli stessi: se gli studenti sono stati chiamati a misurarsi con il concetto di totalitarismo o con i tre regimi, nel 31,8% dei casi è stato per istituire un confronto; e quando hanno dovuto fare confronti, nel 44,3% dei casi lo hanno fatto per occuparsi di fascismo, nazismo e/o stalinismo, seguiti dal 10,1% dei casi nei quali il confronto ha riguardato la guerra mondiale. Ciò segnala che i docenti hanno ritenuto opportuno adottare un approccio comparativo principalmente quando hanno affrontato la politica italiana, tedesca e sovietica tra le due guerre mondiali. Tenendo in considerazione il dibattito che, a partire dalla metà degli anni '90, si è svolto nell'Assemblea del Consiglio d'Europa e successivamente nel Parlamento europeo sull'uso della categoria di totalitarismo e che ha mirato a stabilire un'equivalenza tra i diversi regimi⁶⁵, è interes-

nazismo tedesco e stalinismo sovietico) che hanno caratterizzato l'epoca compresa tra le due guerre mondiali» (825/2000). Tuttavia, va messo in evidenza che una formulazione di questo tipo non supporta lo studente nell'elaborazione di un confronto puntuale, potendo infatti essere soddisfatta mediante la giustapposizione di aspetti diversi dei tre casi (Stearns, 2000, pp. 426-427).

⁶⁵ È stato dettagliatamente ricostruito da Neumayer, 2019; sul dibattito più ampio, politico e storiografico, sul concetto di totalitarismo fino agli anni delle terze prove qui analizzate rimando a Traverso, 2002.

sante notare che nessuna delle domande analizzate chiedeva di far emergere solo somiglianze tra i casi proposti: nella maggioranza dei casi i docenti usavano una formula neutra come «confronta», oppure chiedevano «analogie e differenze» tra i regimi; in alcune circostanze, invece, solo le differenze ma mai solo le analogie. Altrettanto importante è però il fatto che il dibattito storiografico sulla categoria di totalitarismo non comparisse in nessuna delle domande: essa era assunta come neutra e priva di una sua storia.

Infine, dato che nel livello cognitivo 1 si è ritenuto di inserire quelle richieste di definizione che venivano formulate senza riferimento alla necessità di includere dati ed esempi tratti da concreti casi storici, sono stati scorporati i dati relativi a questa specifica operazione, definita di applicazione di un concetto ad un caso storico. Irrilevanti sul totale delle domande, dove rappresentano meno dell'1% dei casi, questi quesiti costituiscono poco più del 3% di quelli del terzo livello cognitivo.

Le domande del terzo livello cognitivo negli istituti tecnici hanno subito un calo percentuale di circa un punto tra le due sessioni analizzate, benché il loro numero assoluto sia aumentato grazie all'inserimento di un numero maggiore di prove somministrate in questo indirizzo. In percentuale, si tratta di una frazione del 4-5% delle domande totali: circa la metà rispetto ai licei. All'interno di questo sottocampione, l'operazione maggiormente richiesta dagli insegnanti, in più di un caso su tre, è stata la spiegazione, alla quale si devono aggiungere un piccolo numero di domande nelle quali è stato chiesto di esporre le proprie considerazioni personali sull'importanza di un evento o su una tesi storiografica. Insieme alle domande di valutazione, questo gruppo ha coperto la metà del campione osservato. Delle domande rimanenti, la maggioranza, pari a circa un terzo del totale nel 2000 e un quarto

nel 2005, è stato costituito da domande di confronto tra eventi, fenomeni o processi. La variazione nelle percentuali di domande riferite alle operazioni di questo livello cognitivo non ha raggiunto la significatività statistica nel corso del quinquennio ($p = n.s.$): un indice del fatto che, quando hanno chiesto un'operazione complessa, i docenti hanno accordato una preferenza stabile alle domande di spiegazione.

La maggior parte delle questioni che si sono raggruppate attorno ad un singolo tema sono state riferite anche in questo caso al confronto tra fascismo e nazismo o tra fascismo, nazismo e stalinismo (la metà dei confronti totali); altri temi di confronto sono stati le guerre mondiali (tra loro o, in un caso, con i conflitti pre-novecenteschi) e le questioni economiche, ma il numero assoluto delle domande è stato inferiore alla decina.

Negli istituti professionali gli insegnanti hanno formulato domande complesse nel 3% circa dei casi in entrambe le sessioni e, come negli altri indirizzi, l'operazione più richiesta è stata la spiegazione, seguita dal confronto e della valutazione. Tra i differenti indirizzi, dunque, non emerge una differenza rilevante in merito alle scelte sulle operazioni più richieste.

Nel caso dei professionali, però, osservando la relazione tra il livello cognitivo e i temi proposti nelle domande, nel 2005 risultano collegati in maniera statisticamente significativa a domande di tipo più avanzato i quesiti che si riferiscono agli anni più recenti, successivi al 1989: una circostanza che non è stata rilevata nei licei e negli istituti tecnici. Negli istituti professionali, infatti, le domande di livello cognitivo 3 sono state il 12,5% del totale delle domande su vicende successive all'89 e il 7,2% del totale delle domande del livello. Anche qui, comunque, i regimi totalitari si sono segnalati come un tema proposto in modo complesso: le domande sul concetto di totalitarismo in

quasi un caso su cinque sono state di livello cognitivo avanzato (19,1% del totale delle domande su questo tema, pari a 13 domande su 68) e ammontavano al 10,4% delle domande di livello 3. Una situazione simile alla sessione del 2000, nella quale si è registrata, però, una maggiore dispersione delle domande di livello cognitivo avanzato su una pluralità di temi. Anche nel 2000, ad ogni modo, una domanda su cinque riferita al tema del totalitarismo è stata di livello avanzato (20,8%, pari a 5 domande su 24, corrispondente al 6,7% delle domande del terzo livello). Altre tematiche che hanno costituito una percentuale significativa delle domande di terzo livello nel 2005 sono state la Prima guerra mondiale e il fascismo, ma in questo caso le percentuali delle domande avanzate sul totale del tema erano basse, pari al 2,6% (17 domande su fascismo e 11 sulla Prima guerra mondiale). Nel 2000 le percentuali erano leggermente superiori in riferimento al peso delle domande di livello 3 sul totale dei due temi, attestandosi al 4,4% per il conflitto mondiale, ma in numeri assoluti si è trattato di sole, rispettivamente, 10 e 7 domande. Nel 2005 risultava simile la situazione per la Seconda guerra mondiale, sulla quale vertevano il 9,6% del totale dei quesiti del livello 3, i quali costituivano, però, solo il 2,2% delle domande su questo tema (12 domande su 555); nel 2000 il legame con domande di livello avanzato risultava più debole, con percentuali dimezzate. I regimi totalitari sono il tema che ha elicitato, anche negli istituti professionali, la maggioranza dei confronti: circa una domanda di confronto su tre in entrambe le sessioni.

All'opposto, in questo tipo di scuola, si possono segnalare alcuni temi che sono stati affrontati in quasi la totalità dei quesiti con formulazioni nozionistico-descrittive: nel 2000 la vita materiale nel Settecento e nell'Ottocento e, ancora, i temi della politica ottocentesca, come la restaurazione, i moti, l'unificazione italiana e la politica

nazionale e internazionale fino allo scoppio della guerra mondiale; tra quelli novecenteschi, spiccano i movimenti di contestazione degli anni '60 e gli anni '70: due tematiche che hanno raccolto un numero molto limitato di quesiti e tutti solo di tipo descrittivo. Nel 2005 sono state affrontate interamente con domande di tipo descrittivo le tematiche dell'imperialismo, della politica internazionale dal 1900 al 1914, la Rivoluzione russa e lo stalinismo, l'integrazione europea.

Infine, sono state isolate le domande nelle quali l'insegnante non ha fornito alcuna indicazione nella consegna. A fronte, infatti, dell'importanza della verbalizzazione esplicita delle consegne per gli studenti e del ruolo che l'individuazione di espliciti obiettivi riveste nella programmazione dei docenti, la presenza di domande prive di qualsivoglia istruzione è stata considerata indice di un atteggiamento che considera autoevidenti le operazioni richieste agli studenti e può segnalare il disinteresse dell'insegnante nei confronti della modellizzazione delle operazioni cognitive durante la spiegazione.

Nei licei, si è voluto misurare fino a che punto nelle classi che avevano seguito un programma Brocca si potesse rilevare una maggiore attenzione alla formulazione della consegna degli esercizi, che poteva essere ipotizzata sulla base delle indicazioni didattiche caratteristiche di questi programmi. Dai dati raccolti non risulta una differenza rilevante tra classi Brocca e tradizionali: più o meno la stessa percentuale di insegnanti non riteneva necessario esplicitare il tipo di operazione richiesta allo studente. Tuttavia, raggiunge un livello minimo di significatività statistica ($p = 0,051$) l'incremento nel corso del quinquennio degli esercizi senza consegna, che passa dal 4,4 al 5,4%, corrispondenti a circa duecento doman-

de⁶⁶. La percentuale di esercizi senza consegna è, invece, nettamente inferiore negli istituti tecnici e in quelli professionali: nei primi si tratta di poco più del 2% dei casi in entrambe le sessioni d'esame ($p = n.s.$), mentre nei secondi nel 2000 è una circostanza sporadica (0,6% dei casi, pari a 13 domande). Nel 2005 le consegne non sono fornite esplicitamente in 5 casi di confronto (il 6,7% del livello 3), nei quali vengono solo proposti due temi, per esempio «fascismo e nazismo» e 6 della valutazione (8%), nei quali i quesiti prendono una forma assertiva del tipo «l'importanza di X», oltre a una quarantina di casi di livello uno, arrivando ad una percentuale dell'1,4%, pari a 58 occorrenze.

3.3 Quanto è recente la storia contemporanea?

Il grafico a p. 97 sintetizza la distribuzione delle domande tra prima e seconda metà del XX secolo nei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali⁶⁷. La differenza nell'arco del quinquennio è risultata significativa dal punto di vista statistico ($p < 0,001$) nei licei e negli istituti professionali, mentre irrilevante negli istituti tecnici. Ciò significa che tra l'esame di Stato del 2000 e quello del 2005 rileviamo uno spostamento importante verso la contemporaneità delle domande formulate dai commissari impegnati nei primi due tipi di istituti, mentre negli

⁶⁶ Nel 2000 si tratta di 230 domande, nel 2005 di 196, su un totale più basso.

⁶⁷ Nell'aggregazione dei temi in primo e secondo Novecento si sono utilizzati solo i casi validi. Nei successivi grafici e nelle tabelle on-line i casi che risultano mancanti a sistema sono quelli per i quali non è stato possibile indicare una datazione: si tratta, in massima parte, di definizioni, che vengono richieste senza estremi cronologici. Per esempio, la definizione di «liberismo» o di «democrazia».

istituti tecnici i docenti non hanno incrementato in modo netto i temi relativi alla seconda metà del secolo.

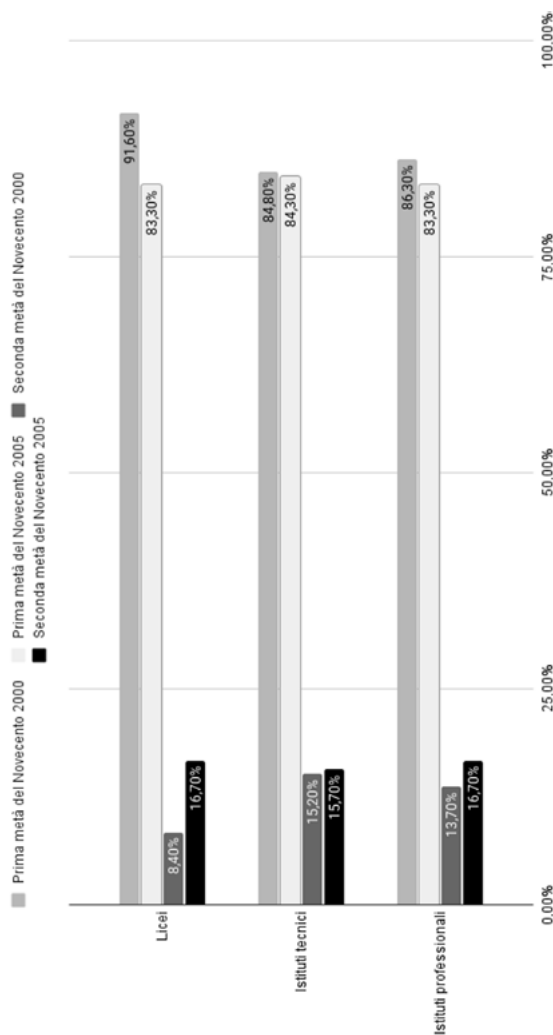


Figura 1 Variazioni nella distribuzione dei temi lungo l'arco cronologico (temi aggregati)

Tuttavia, per meglio comprendere questo dato altre considerazioni possono essere utili: innanzitutto va notato che i licei nel 2000 erano gli istituti secondari con la più bassa percentuale di domande sulla seconda metà del Novecento: solo l'8,4%, rispetto al 15,2% degli istituti tecnici e al 13,7% degli istituti professionali⁶⁸. Nel 2005 sono stati, perciò, licei e istituti professionali ad allinearsi a percentuali più prossime a quelle che gli istituti tecnici avevano già raggiunto cinque anni prima, attorno al 16%. Inoltre, è di particolare interesse scorporre la periodizzazione del Novecento in categorie più analitiche: in questo caso, le variazioni tra le due sessioni d'esame sono significative per tutti gli indirizzi scolastici ($p < 0,001$ nei tre casi) e indicano nettamente i limiti contro i quali si è scontrato il Decreto Berlinguer sul Novecento.

Se nel caso delle operazioni richieste agli studenti si è visto che l'area geografica costituiva un fattore influente, ciò non si è verificato nell'analisi dei temi presenti nelle domande: potremmo dire che in termini di allenamento delle capacità di pensare storicamente i liceali del Nord, Centro e Sud Italia hanno incontrato negli esami di Stato del 2000 e 2005 occasioni molto diverse, mentre in termini di contenuti la situazione è stata omogenea nella penisola.

⁶⁸ Nel leggere i dati relativi agli istituti professionali è necessario precisare che, a differenza di quanto avvenuto per i tecnici e i licei, la categoria delle domande sull'Ottocento ha incluso sia nel 2000 sia nel 2005 anche i casi, peraltro non molto numerosi, di domande sui secoli precedenti.

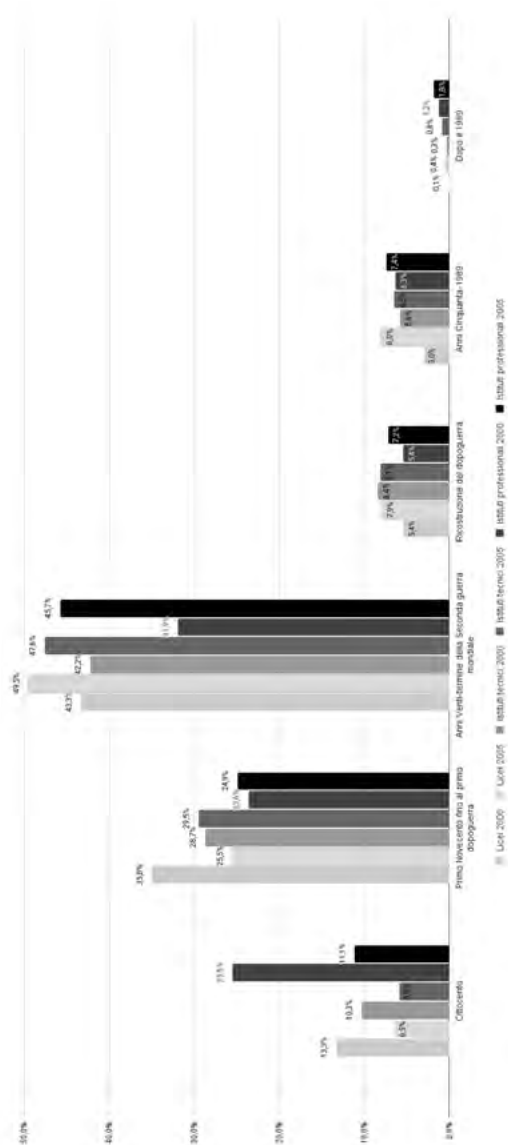


Figura 2 Distribuzione dei temi lungo l'arco cronologico (analisi dettagliata)

Nei licei, la distribuzione delle domande nelle sei categorie usate non presenta grandi variazioni, se non per quanto concerne una maggiore propensione degli insegnanti del Centro-Sud a proporre domande sui primi decenni del Novecento, fino alla Prima guerra mondiale (il 5% circa in più rispetto a quelli del Nord), e di quelli del Nord a spingersi nei decenni della Guerra fredda (3,9% rispetto al 2,4% del Sud). Osservando però la percentuale di domande che vertono sulla prima o sulla seconda metà del Novecento, in tutte e tre le aree geografiche oltre il 90% dei quesiti si ferma alla Seconda guerra mondiale. Ugualmente, nel 2005 c'è stata una leggera propensione in più da parte degli insegnanti del Nord a porre domande su questioni più recenti, ma le percentuali complessive rimangono superiori all'81% in tutte e tre le aree.

Osservato il concentrarsi delle domande sul periodo della Seconda guerra mondiale, l'analisi è scesa ad un ulteriore livello di dettaglio, per verificare quali fossero le specifiche tematiche sulle quali gli insegnanti focalizzavano la propria attenzione.

Ne è emerso un quadro che vede il fascismo italiano, dalla fondazione del PNF all'entrata in guerra dell'Italia, saldamente posizionato al primo posto nei licei e negli istituti tecnici, con oltre un terzo delle domande, seguito dai due conflitti mondiali. Le prove degli istituti professionali, invece, hanno mostrato una maggiore dispersione dei temi affrontati, che comunque annoverava il fascismo e la Seconda guerra mondiale tra i più chiesti, in circa un caso su 10.

Del fascismo i docenti di liceo hanno chiesto, nel 2000, la politica interna (62,7%) e in misura minore quella estera (16,2%) e l'economia (9,3%). Nel 2005 le domande più frequenti hanno rispettato sempre questi temi e questo ordine, ma si è segnalato l'aumento dell'importanza della politica estera su quella interna (rispettivamente, 22%

e 55,9%) e delle domande che hanno riguardato la storia sociale, che hanno raccolto il 7,1% dei quesiti ($p < 0,001$).

Tabella 2 Analisi dei temi più trattati nel periodo dagli anni Venti alla Seconda guerra mondiale nei licei

	Frequenza 2000	Frequenza 2005	Percentuale valida 2000	Percentuale valida 2005
Fascismo	814	567	37,3%	31,4%
Crisi del '29 negli Stati Uniti e New Deal	265	147	12,1%	8,1%
Stalinismo	64	75	2,9%	4,2%
Nazismo	218	222	10,0%	12,3%
Totalitarismo (concetto)	133	110	6,1%	6,1%
Seconda guerra mondiale	521	492	23,9%	27,3%
Resistenza	79	82	3,6%	4,5%
Guerra di Spagna	43	31	2,0%	1,7%
Anni Trenta esclusi i temi sopra indicati⁶⁹	45	78	2,1%	4,3%
Totale	2182	1804	100,0	100,0

Anche negli istituti tecnici, la maggioranza delle domande, in entrambe le sessioni d'esame, si è concentrata

⁶⁹ Ci si riferisce, per esempio, a domande sulla crisi della Repubblica di Weimar o su altri Stati ad esclusione di quelli italiano, tedesco, sovietico e statunitense.

su temi compresi nell'arco cronologico dagli anni Venti allo scoppio della Seconda guerra mondiale. La questione è interessante però perché nei tecnici, pur non essendoci stato un travaso significativo di domande dall'Ottocento al Novecento, si è misurato un cambiamento statisticamente significativo nelle scelte dei docenti relative ai temi chiesti ($p < 0,001$). C'è stato, cioè, uno spostamento in avanti delle tematiche affrontate, ma queste si sono ridistribuite sulla prima metà del Novecento. Proprio la difficoltà dei docenti a superare il giro di boa degli anni '50 risulta il limite più evidente nell'applicazione del Decreto Berlinguer.

Focalizzandosi sul fascismo, la maggioranza delle questioni nel 2000 negli istituti tecnici sono state poste in relazione alla politica interna, cui è seguita quella estera, con percentuali molto vicine a quelle dei licei. Si è discostata invece dal quadro dei licei l'economia, più richiesta, che ha raccolto il 15% delle domande. Nel 2005 invece è stato rilevato un aumento dell'interesse per la politica estera italiana, richiesta in più di un quarto dei casi. Le domande di politica estera hanno sostituito principalmente quelle di politica interna, anche se l'economia ha ceduto anch'essa il 2% circa delle questioni, attestandosi sul 12,7%. ($p < 0,001$).

Tabella 3 Analisi dei temi più trattati nel periodo dagli anni Venti alla Seconda guerra mondiale negli istituti tecnici

	Frequenza 2000	Frequenza 2005	Percentuale valida 2000	Percentuale valida 2005
Fascismo	586	962	40,4%	35,50%
Crisi del '29 negli Stati Uniti e New Deal	201	224	13,9%	8,30%
Stalinismo	18	63	1,2%	2,30%
Nazismo	143	323	9,9%	11,90%
Totalitarismo (concetto)	44	90	3,0%	3,30%
Seconda guerra mondiale	389	833	26,8%	30,70%
Resistenza	55	104	3,8%	3,80%
Guerra di Spagna	6	37	0,4%	1,40%
Anni Trenta esclusi i temi sopra indicati⁷⁰	9	77	0,6%	2,80%
Totale	1451	2713	100%	100%

Se andiamo ad osservare le categorie più analitiche negli istituti professionali, un primo dato evidente è l'alta percentuale dati «mancanti» raccolti, cioè domande che non sono state registrate in questo schema⁷¹. Questo

⁷⁰ Come sopra.

⁷¹ Data la grande dispersione dei dati, i risultati sono commentati senza riportare lo schema.

elemento si spiega in parte con la presenza di numerose richieste di definizioni decontestualizzate, perfino, in un caso, con la precisazione, peraltro difficile da decifrare, di illustrare il «significato *astorico* del viaggio» (corsivo aggiunto). Più in generale, in queste prove sono state censite numerose richieste di definizioni di termini politici, come democrazia o dittatura, e di politica economica, come liberismo o dirigismo. Inoltre, in alcuni casi la domanda permetteva agli studenti di scegliere liberamente un certo numero di date del '900 che ritenevano importanti e commentarle: dalla sola consegna non era possibile ipotizzare se si sarebbe trattato di date della prima o della seconda metà del secolo.

Complessivamente, nel 2000 le domande proposte agli studenti degli istituti professionali sono state molto distribuite sui diversi temi, con solo il primo conflitto mondiale e il fascismo oltre il 10% totale dei quesiti. Nel 2005 le preferenze sono state sempre piuttosto disperse, anche se allo spostamento in avanti dell'arco cronologico, con la riduzione notevole delle domande sull'Ottocento, è corrisposto l'aumento di quelle sul fascismo (+5%) e sulla Seconda guerra mondiale che, con un aumento del 4,8%, ha raggiunto il 13,3% dei quesiti ed è emersa quale secondo tema più chiesto dopo il fascismo.

Lo spostamento in avanti dei quesiti, con l'esame del 2005 che ha visto più che dimezzate le domande sull'Ottocento, è stato indubbiamente l'elemento immediatamente più evidente. Tuttavia, gli oltre 14 punti percentuali persi dalle domande sull'Ottocento hanno portato ad un incremento molto limitato delle domande sulla seconda metà del Novecento: solo l'1% circa, infatti, si è distribuito sui decenni successivi alla Seconda guerra mondiale, mentre tutte le altre domande sono state dedicate ai decenni dagli anni Venti allo scoppio del conflitto e, in piccola percentuale (0,6%) alla guerra stessa.

3.4 Temi e spazi della storia contemporanea

Se lo spostamento verso la storia contemporanea è avvenuto in modo parziale, altrettanto si può dire dei cambiamenti nella dimensione spaziale delle domande poste agli esami di Stato: benché l'attenzione per fenomeni e processi al di fuori della scala nazionale sia aumentata nel corso del triennio, si può affermare che essa rifletta una concezione della storia che è rimasta principalmente nazionale. I quesiti proposti, infatti, superano la scala nazionale di alcuni punti percentuali in tutti gli indirizzi, ma ciò avviene in riferimento al secolo della globalizzazione, nel quale i fenomeni transnazionali e internazionali sono periodizzanti. Considerando la storia politica, che è la branca maggiormente presente in tutti i quesiti, infatti, la dimensione nazionale è in calo nell'arco di cinque anni ma rimane esclusiva in più di 4 domande su 10, come si evince dal grafico⁷².

Indagando più nel dettaglio i temi più chiesti e quelli che con più frequenza fanno esercitare agli studenti le capacità per pensare storicamente, inoltre, la storia nazionale rimane l'orizzonte imprescindibile per gli insegnanti e nell'arco del quinquennio non si sono rilevate tendenze chiare ad abbandonarlo nella trattazione della Seconda guerra mondiale, dei regimi totalitari e della Resistenza.

⁷² La variazione nella distribuzione delle domande di storia politica tra dimensione nazionale e internazionale nell'arco del quinquennio è statisticamente significativa per i licei e per gli istituti tecnici ($p < 0,001$), non significativa per gli istituti professionali ($p = n.s.$). In tutti e tre gli indirizzi è significativa, invece, la variazione nella distribuzione se si considerano tutti gli ambiti: questa differenza nei professionali è dovuta al calo delle domande relative all'economia. Se si considerano tutte le domande, quelle di storia politica nazionale sono circa una su tre in tutti gli indirizzi (con il dato più basso nei professionali durante l'esame di Stato del 2000, quando la percentuale è del 27,9% e il più alto nella stessa sezione nei licei, con il 42,7% delle domande).

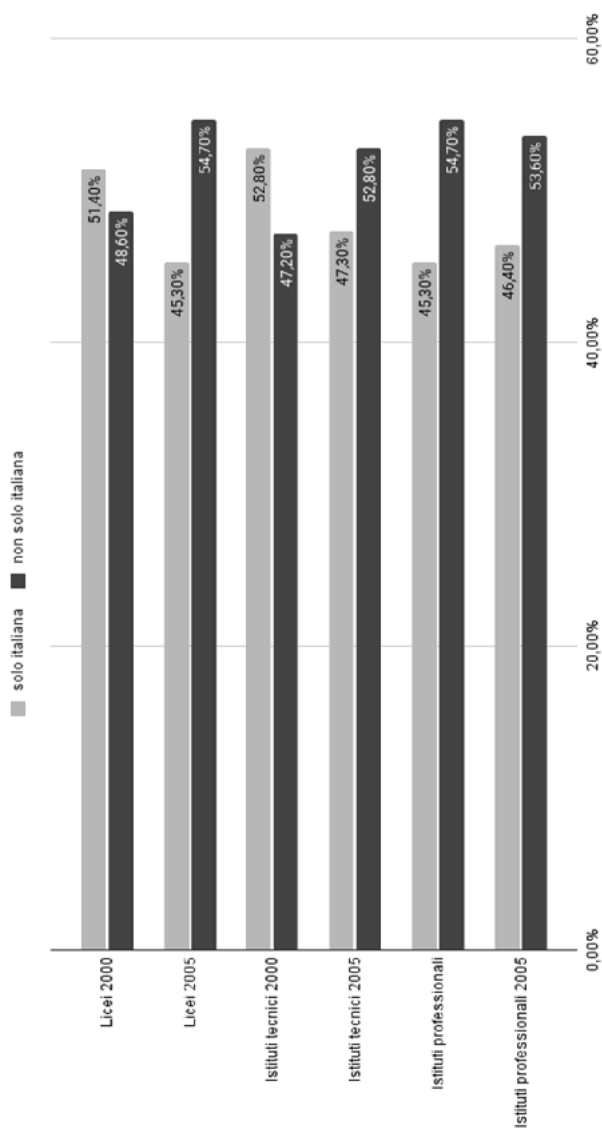


Figura 3 Dimensione spaziale delle domande poste

Nei licei la trattazione della Seconda guerra mondiale nel 2000 ha adottato in oltre un terzo dei casi (36,1%) un'ottica nazionale, con domande riferite esclusivamente alla politica interna italiana o alle azioni italiane nel contesto della guerra. Questo dato si è mantenuto stabile nella successiva sessione, nella quale l'ottica italiana è stata usata nel 37% dei casi. Tra 2000 e 2005, tuttavia, sono aumentate le domande di storia della tecnica, riferite sostanzialmente agli armamenti, che sono passate da meno dell'1% al 4,7% ($p < 0,001$). L'ottica nazionale è stata pressoché esclusiva nella trattazione della Resistenza, dove ha coperto nel 2000 il 96,2% delle domande, con il 2,5% di quesiti che hanno affrontato la Resistenza come fenomeno europeo.

Dato l'impegno degli Istituti per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea nella formazione in servizio degli insegnanti negli anni '80 e '90, è stato misurato anche il livello cognitivo delle domande proposte sul tema della Resistenza, in generale sulla Seconda guerra mondiale e sui regimi totalitari. Nel 2000 è emersa una differenza importante rispetto alla distribuzione delle domande su altri temi nei diversi livelli cognitivi: infatti, l'incidenza del livello cognitivo 3 è raddoppiata a discapito delle domande puramente descrittive quando si sono considerate solo le questioni che vertevano sulla Resistenza, passando dal 10 al 21,5% nel 2000. Le variazioni tra le domande di diverso livello cognitivo nel quinquennio non sono state statisticamente significative ($p = \text{n.s.}$).

In questo caso, l'analisi per aree geografiche ha messo in luce elementi di forte disomogeneità: se si considerano solo le domande sulla Resistenza, nel 2000 oltre un terzo delle domande su questo tema (31,8%) nelle regioni del Nord è stato di livello cognitivo avanzato, percentuale che è scesa a poco più di una domanda su 4 nel 2005. Tuttavia, rimane importante sottolineare che l'aumento

delle domande di livello cognitivo avanzato è stato legato al tema affrontato e non si spiega con la sola distribuzione geografica, anche se l'area nella quale la prova è stata somministrata è rimasta comunque una variabile che ha inciso: nel Sud e nelle isole, infatti, la percentuale si è attestata, nel 2000, sul 16,7%. Considerando l'insieme di tutti i temi queste percentuali erano però del 14,2% a Nord e del 7,1% a Sud: c'è, dunque, un raddoppio in entrambi i casi ed è lo specifico tema ad essere stato proposto dagli insegnanti con maggiore attenzione a una rielaborazione da parte degli studenti. Nel caso dei regimi totalitari che, come si è visto, è stato quello sul quale si è esercitata maggiormente l'attività di confronto, circa una domanda su due è stata di livello cognitivo avanzato in entrambe le sessioni analizzate. In questo caso, però, nel 2000 è stato più importante il peso della collocazione territoriale: a Nord la percentuale di domande di livello 3 è quadruplicata rispetto alla media generale e al Centro è passata addirittura da poco più del 7% a più del 57%, mentre a Sud si è attestata al 23,7% che, comunque, è oltre il triplo rispetto al conteggio di tutti i temi. Nel 2005, al contrario, le percentuali sono rimaste prossime al 60% per il Nord e il Centro ma hanno raggiunto il 48% anche a Sud. La trattazione della Seconda guerra mondiale, invece, è stata, in 9 casi su 10, sempre di tipo descrittivo.

La Resistenza e i regimi totalitari sono stati i temi del Novecento che hanno registrato una percentuale relativa più elevata di domande di livello cognitivo avanzato, insieme ai movimenti di contestazione degli anni '60 nel 2005 e alle politiche del Centro-sinistra nel 2000⁷³.

⁷³ È opportuno notare, però, che questi ultimi due temi hanno una frequenza decisamente inferiore a quelli della Resistenza e dei regimi totalitari, che compaiono in un centinaio di casi: per i movimenti di contestazione sono registrate 24 occorrenze e per la politica del Centro-sinistra 10.

Al contrario, se ci si sofferma sull'analisi delle domande sull'istituzione della Repubblica italiana, nel caso dei licei, nel 2000 le domande su questo tema sono state il 2,4% del totale e, al loro interno, il 90,2% è stato descrittivo, con un'incidenza molto elevata rispetto agli altri temi delle domande sulle date: in un caso su cinque. I casi restanti appartenevano tutti al terzo livello e si trattava principalmente di richieste di spiegazione, seguite da qualche richiesta di confronto, che includeva quello della Costituzione repubblicana con lo Statuto albertino. Nel 2005 il numero delle domande su questo tema è cresciuto fino al 3,5% ($p < 0,001$), anche se in numero assoluto le domande sono rimaste quasi le stesse (123-128). Le richieste sono state nuovamente in 9/10 dei casi di tipo descrittivo, con le date che comparivano nel 13% dei casi.

Il rapporto tra dimensione nazionale e scale di analisi più ampie è stato considerato anche in relazione alle domande che riguardavano gli anni della ricostruzione, dove la distribuzione è risultata più equilibrata rispetto all'ottica nazionale che emergeva per la Resistenza: le domande sulla politica italiana coprivano poco più del 43% di quelle riferite a questo periodo in entrambe le sessioni, mentre quelle riferite alla politica di altri Stati superavano di poco il 50%, lasciando residuali gli altri ambiti di indagine. Nel 2005 la trattazione della Resistenza è stata leggermente più aperta ad una dimensione europea, con un calo delle domande relative solo al caso nazionale al 91,5%.

Negli istituti tecnici, per quanto concerne la Seconda guerra mondiale, le percentuali di domande che hanno adottato una scala nazionale sono rimaste stabili e praticamente identiche a quelle dei licei: il 36,9% nel 2000 e il 35,1% nel 2005 ($p = n.s.$). Paradossale ma significativo il fatto che le domande di storia della tecnica, pur seguendo la stessa tendenza di incremento dei licei, siano rimaste

nel 2005 inferiori a quanto è avvenuto per i liceali: hanno raddoppiato la loro presenza ma si sono fermate al 2,6% del totale delle domande sulla Seconda guerra mondiale. La scala nazionale ha prevalso nettamente in 9 domande su 10 quando si è trattato di affrontare la Resistenza in un istituto tecnico⁷⁴. Le domande sulla Resistenza hanno richiesto in poco meno del 10% dei casi agli studenti di compiere un'operazione cognitiva di livello elevato sia nel 2000 sia nel 2005: un dato doppio rispetto all'incidenza di questo livello se si considerano tutti i temi. La distribuzione territoriale è rimasta quasi identica tra Nord e Sud, mentre nel 2000 nessuna delle domande proposte agli studenti del Centro è stata di livello cognitivo elevato: nel 2005, al contrario, i valori erano molto vicini tra Nord e Centro (12,9-13,3%) mentre più bassi a Sud (6,9%). Totalitarismo e Resistenza si sono confermati tra i temi novecenteschi davanti ai quali gli insegnanti sono stati più propensi a chiedere ai loro studenti una rielaborazione, insieme ai due conflitti mondiali e al fascismo. La percentuale delle domande su questi due temi all'interno di quelle di livello 3 è aumentata in entrambi i casi.

In riferimento alla trattazione del secondo dopoguerra, nel 2000 non si sono rilevate differenze con quanto emerso dall'analisi delle terze prove dei licei, mentre nel 2005 l'ottica è stata decisamente più internazionale, con le domande riferite alla politica italiana al di sotto del 30% ($p < 0,01$). A conferma di ciò, anche le domande sull'istituzione della Repubblica, che nel 2000 riguardavano il 3,7% dei casi, nel 2005 sono calate al 2,4% ($p < 0,001$). In percentuale leggermente superiore ai licei, nel 92,7% dei casi nel 2000 e 96,4% nel 2005, le domande sull'istituzione della Repubblica sono state descrittive: in entrambe le

⁷⁴ Variazioni non significative nel quinquennio, con un aumento di circa un punto percentuale ($p = \text{n.s.}$)

sessioni, in un caso su tre è stata formulata la richiesta di una data. Le domande dei livelli più avanzati si sono distribuite tra le diverse richieste, incluse quelle di comprensione delle informazioni da un articolo del testo costituzionale.

Negli istituti professionali, l'approccio alla Seconda guerra mondiale ha adottato in circa un caso su tre un'ottica nazionale ($p = \text{n.s.}$ nel quinquennio). Il numero di domande sulla Resistenza in questo campione è stato molto esiguo: nel 2000, su una trentina di quesiti, uno la affrontava come fenomeno europeo e due dal punto di vista della storia sociale. Nel 2005, invece, su un numero più ampio di casi (87) sono state registrate 11 domande (pari al 12%) nelle quali gli insegnanti hanno posto un quesito sulla Resistenza come fenomeno europeo piuttosto che concentrarsi su episodi e aspetti esclusivamente italiani. L'istituzione della Repubblica è stata un tema meno presente nelle domande dei professionali rispetto agli altri indirizzi: si è attestato stabilmente attorno al 2% ($p = \text{n.s.}$). Le domande sono state nella quasi totalità dei casi (97,3-99% rispettivamente nel 2000 e 2005) di tipo descrittivo e la richiesta di date ha raggiunto la metà del totale nel 2000 e superato il 40% nel 2005. La trattazione dell'immediato secondo dopoguerra ha assunto, invece, un taglio principalmente internazionale: le domande riferite alla politica italiana, interna o estera, sono state meno del 30% in entrambe le sessioni. La storia politica è stata nettamente prevalente, con un peso meno rilevante delle domande di economia rispetto alla trattazione della prima metà del secolo: nel 2000, sono state di taglio economico il 24,1% delle domande totali ma solo il 9% delle domande sul secondo dopoguerra, mentre nel 2005 rispetto al 15,9% di domande economiche sull'interno Novecento, questo ambito è stato scelto solo nel 4,5% dei casi relativi al se-

condo dopoguerra, con un aumento delle domande sulla politica interna di altri Stati.

Infine, il processo di integrazione europea, che era stato scelto come possibile spia di un approccio a scala continentale all'insegnamento della storia della seconda metà del secolo, ha riscosso uno scarsissimo interesse in tutti e tre gli indirizzi: nei licei, nel 2000 compariva nello 0,3% dei quesiti nelle classi tradizionali ed era completamente assente nelle prove somministrate in una sperimentazione Brocca. Nonostante l'andamento positivo nell'arco del quinquennio, ha mantenuto percentuali bassissime anche nel 2005: lo 0,6% delle domande negli indirizzi Brocca e lo 0,3% costante nei licei tradizionali. Negli istituti tecnici questo tema compariva nell'1,5% delle domande del 2000 e nello 0,5% nella sessione successiva, dimostrando un sostanziale disinteresse degli insegnanti. Appare un caso eccezionale, infine, il numero di domande sull'integrazione europea negli istituti professionali del Nord Italia nel 2000, che raggiunge il 6% solo grazie a specifiche prove interamente dedicate a questo tema, che hanno fatto aumentare il totale delle domande. Scomputando questa eccezione, su scala nazionale in entrambe le sessioni risultava presente negli istituti professionali in percentuale inferiore all'1%, confermando quando emerso anche nei licei e negli istituti tecnici.

3.5 Storia generale, politica, settoriale

Per quanto riguarda gli ambiti di ricerca storica proposti agli studenti, la storia politica ha dimostrato di avere un incontestabile primato.

Nei licei, le differenze tra le classi che hanno adottato un programma Brocca e quelle che, invece, hanno seguito un percorso tradizionale, sono state irrilevanti:

in entrambi i casi, oltre l'80% delle domande ricadevano in questo settore. Tra la sessione del 2000 e quella del 2005, il peso della storia politica è anzi aumentato proprio nelle classi Brocca, con un incremento del 4% (dall'80,8% all'84,8%) poco al di sopra del limite di significatività statistica ($p = 0,056$).

La prevalenza della storia politica risulta abbastanza omogenea sul territorio nazionale, anche se i liceali del Centro hanno avuto una probabilità maggiore rispetto a quelli del Nord e del Sud-isole di trovarsi davanti un quesito di questo tipo: un dato confermato nelle due sessioni.

L'interesse degli insegnanti è stato diretto alle politiche economiche e all'economia nell'11-12% delle domande nel 2000, a seconda che il liceo fosse tradizionale o Brocca, mentre nel 2005 nel 10,5% in entrambi i casi. Illustrando i dati sull'economia, tuttavia, è necessario tenere presente che circa il 40% delle domande di ambito economico è stato riferito esclusivamente alla crisi del '29 e alle politiche economiche rooseveltiane (42,7% nel 2000; 38,5% nel 2005). Circa il 15% dei quesiti economici, inoltre, nel 2000 si riferiva all'Ottocento e altrettanto assommano le domande riferite alle politiche economiche del fascismo e del boom. Di poco diverse, nel quinquennio, erano anche le percentuali che riguardavano le politiche economiche del fascismo (passate dal 12,4% al 13,3% del totale delle domande sull'economia) e il boom (dal 2,4% al 2,1%). Di conseguenza, nel caso dell'economia si può parlare, più che di un interesse costante nei confronti di questo ambito, di specifici e circoscritti temi economici della prima metà del Novecento sui quali gli insegnanti hanno chiesto agli studenti di liceo di misurarsi. Notevole è l'assenza, di fatto, di qualunque attenzione per la crisi economica degli anni '70, che compariva in una sola domanda nel 2000 e nell'1% di quelle del 2005.

L'analisi degli ambiti di ricerca storica proposti agli studenti nelle domande fa emergere anche negli istituti tecnici la preponderanza della storia politica, presente nel 78,9% dei casi nella sessione del 2000. Nel 2000 si trattava principalmente di politica italiana, che da sola copriva il 41,2% delle domande, mentre la politica di altri Stati o le relazioni internazionali comparivano nelle domande il 36,9% delle volte. Nel 2005, invece, la presenza della storia politica era ancora maggiore, raggiungendo l'83,9% delle domande analizzate, benché l'interesse, come detto, apparisse più spostato sul piano internazionale, con il 44% sul totale dei quesiti ($p < 0,001$). L'economia e la storia della tecnica, che per ipotesi si consideravano rilevanti negli istituti tecnici, contavano rispettivamente nelle due sessioni il 15,9%-10,3% (con un calo significativo, $p < 0,001$), e un irrilevante 0,4%-0,8% dei casi.

Quando gli insegnanti degli istituti tecnici hanno formulato una domanda di storia economica, in oltre la metà di tutti i casi si sono riferiti al fascismo o alle politiche rooseveltiane seguite alla crisi del '29⁷⁵. In entrambe le sessioni, inoltre, il 10% delle domande di storia economica riguardava l'Ottocento. Come per i licei, se ne conclude che l'attenzione all'economia si è concentrata su specifici argomenti.

Negli istituti professionali nel 2000 quasi una domanda su quattro verteva sull'economia, mentre il peso della storia politica era attorno al 60%. Nel 2005 le domande di storia politica hanno recuperato terreno, superando il 75% del totale, mentre quelle sull'economia e le politiche economiche sono arretrate in modo statisticamente significativo. Queste scuole sono state quelle nelle quali si sono registrate percentuali più elevate di domande di

⁷⁵ Si tratta, rispettivamente, di 88 e 193 domande nel 2000 (il 17,3% e 38%) e di 112 e 218 domande nel 2005 (il 20,7% e il 36,5%).

storia sociale, nell'8 e 6% dei casi, mentre le domande di storia della tecnica hanno superato il 4% nel 2000 ma si sono fermate al di sotto del 2% nel 2005 ($p < 0,001$). La propensione degli insegnanti a porre domande di economia nel 2000 è stata leggermente maggiore a Nord e a Sud piuttosto che nelle regioni dell'Italia centrale (25,2% e 25,6% del totale delle domande poste in ciascuna delle due aree, mentre al Centro la percentuale è scesa al 21,5%), dove si sono riscontrati un numero maggiore di quesiti di storia sociale (il 10% del totale, mentre Nord e Sud oscillavano attorno al 7%). Nel 2005 è stata confermata questa tendenza in relazione all'economia, anche se il peso percentuale di questo ambito è calato in tutte le aree, ma non nel caso della storia sociale, che invece è stata in lieve calo a Nord e Sud, attorno al 6%, ma si è ridotta al 3% dei quesiti nel Centro.

Nel 2000, in un caso su cinque i commissari che hanno posto una domanda di economia negli istituti professionali hanno formulato un quesito sulla crisi del '29 e le politiche del *New Deal*: il tema è stato nettamente il più chiesto nell'ambito economico del Novecento, con tutti gli altri al di sotto del 10% delle domande. In campo economico, però, nei professionali hanno ricevuto notevole attenzione la prima e la seconda rivoluzione industriale, alle quali sono stati dedicati oltre il 27% dei quesiti del 2000 (pari a 107 domande). Nel 2005 si è notato uno spostamento in avanti dei temi economici, che ha favorito una trattazione dell'economia fascista: la crisi del '29 e il *New Deal* sono comparsi nel 27,3% dei quesiti economici (181 domande) ma il fascismo è stato l'unico altro tema novecentesco a superare, anche se di poco, il 10%. Contestualmente, è sceso il numero delle domande dedicate alla prima e alla seconda rivoluzione industriale, che sono calate nel complesso al 17% circa.

3.6 Cosa è importante sapere alla fine della scuola superiore?

Lo scopo di questo lavoro è stato studiare quale idea della storia insegnata nelle scuole italiane emergesse da prove sostenute da un elevato numero di studenti ed elaborate dai commissari agli esami di Stato, anziché dal tema storico formulato a livello centrale e svolto da una ristretta minoranza.

Sono state indagate alcune questioni al centro di attività di formazione degli insegnanti di storia a partire dagli anni '50, sia a livello europeo, attraverso il Consiglio d'Europa, sia a livello nazionale, tramite l'impegno di studiosi che si sono interessati alla didattica della storia e, a partire dagli anni '80, con le iniziative condotte dalla rete degli Istituti per lo storia della Resistenza e dell'Età contemporanea e da alcuni degli IRSSAE delle regioni del Nord Italia (soprattutto Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna). Sono stati, dunque, raccolti dati sullo spostamento in avanti dell'arco cronologico dei temi affrontati nel quinto anno della scuola secondaria superiore e sull'allargamento della scala spaziale usata in classe; sull'utilizzo di carte e documenti; su un insegnamento che, anche in fase valutativa, dia spazio a esercizi volti a far comprendere la storia come disciplina dinamica piuttosto che come insieme di conoscenze fattuali. Questi temi sono entrati nelle scuole in modo formale tra la seconda metà degli anni '80 e la fine degli anni '90, attraverso dispositivi normativi sperimentali, come i programmi Brocca, o validi per tutti gli istituti, come i decreti sul Novecento e la riforma degli esami di Stato. Successivamente, sono passati in secondo piano rispetto alla didattica per competenze trasversali, che ha messo in ombra quelle disciplinari. Fino ad oggi, però, mancava uno studio su scala nazionale che mirasse a ricostruire l'immagine della storia che ci restituiscono

le domande che gli insegnanti hanno posto ai loro studenti in questa fase, al di là della percezione e del ricordo autobiografico.

Gli insegnanti italiani che hanno deciso di porre una o più domande di storia attraverso lo strumento delle terze prove nel 2000 e nel 2005 non l'hanno inteso semplicemente come un quiz. Tuttavia, nei contesti nei quali ha prevalso la scelta della domanda chiusa la rappresentazione della storia insegnata che le terze prove ci restituiscono è molto vicina all'idea del "testing" nozionistico che si è riscontrato negli Stati Uniti negli anni '90. Negli USA si è assistito, proprio in polemica con questa deriva, all'avvio di impegnativi progetti volti a elaborare domande chiuse in grado di misurare la capacità di ragionamento storico piuttosto che le conoscenze fattuali. Queste ultime sono state, invece, quelle prevalentemente misurate dagli insegnanti italiani nelle prove analizzate, al punto tale che alcuni temi, in particolare negli istituti professionali, sono stati verificati esclusivamente con domande nozionistiche. Quella che emerge è una storia appiattita sulle informazioni, nella quale luoghi e date hanno poco peso, anche se le seconde più dei primi, e ciò che conta sapere è chi ha fatto cosa, mentre il modo in cui si costruisce il racconto storico, il suo rapporto con la documentazione disponibile e con il processo di ipotesi e interpretazione risultano pressoché ignorati.

Bisogna tenere presente che ricerche internazionali hanno segnalato che gli insegnanti considerano le questioni epistemologiche troppo complesse per affrontarle in classe (Van Nieuwenhuyse, 2016, p. 447): a maggior ragione si può ipotizzare che non vogliano "mettere in difficoltà" gli studenti proponendole nel contesto dell'esame di Stato. Tuttavia, rimane importante sottolineare la rarità con la quale gli insegnanti hanno formulato domande anche di semplice comprensione dei documenti all'inter-

no delle prove di storia, sia che si trattasse di domande chiuse sia quando, avendo a disposizione l'opzione della domanda aperta in 20 righe (tipologia A), questo tipo di questione avrebbe potuto essere svolta con una certa facilità, come peraltro avviene negli esami di programmi internazionali, quali il Cambridge IGCSE, l'A-Level o l'International Baccalaureate Programme. Ci si può chiedere fino a che punto la terza prova potesse essere un dispositivo adeguato a valutare le capacità di ragionamento storico: non risulta, tuttavia, che ci sia stata una riflessione teorica specifica su questo punto e le prove raccolte riflettono probabilmente anche questa assenza. Considerato, però, che l'altra prova scritta dell'esame di Stato, la prima, è stata svolta negli anni da percentuali sempre molto basse di studenti e che non sono formalmente previste prove scritte in corso d'anno, indubbiamente si deve rilevare che gli studenti che all'inizio del duemila si sono diplomati nella scuola secondaria superiore italiana hanno affrontato la storia essenzialmente come un oggetto di conversazione orale.

La critica delle fonti è stata un'attività pochissimo richiesta in tutti i tipi di scuola, né l'introduzione di un programma Brocca nei licei si è dimostrata capace di incidere su di essa. La sua presenza è stata perfino in calo tra le due sessioni analizzate, nonostante la terza prova prevedesse esplicitamente la possibilità di usare documenti di riferimento e, anzi, questa opzione fosse caldeggiata nelle simulazioni prodotte dall'Osservatorio nazionale sugli esami di Stato a supporto dell'elaborazione degli esercizi da parte delle commissioni. Questo dato, nella misura in cui si può ritenere indicativo dell'attività didattica che ha preceduto gli esami, potrebbe fornire una chiave di lettura anche per comprendere lo scarso interesse dimostrato dagli studenti per l'elaborato di storia nella prima prova: entrambe le prove avrebbero supposto a monte, infatti,

un'attività costante in classe che a partire dai documenti allenasse alla scrittura del racconto storico. Quando i documenti sono comparsi nelle terze prove, inoltre, non sempre l'uso che l'insegnante ne ha fatto rimandava all'esercizio di capacità di "pensare storicamente" (Adorno, Ambrosi, Angelini, 2020, p. 15). Soprattutto nei professionali, si è evidenziata l'importanza di una comprensione letterale del testo in lingua italiana, rispetto al tentativo di misurare la padronanza di un linguaggio disciplinare.

Non sono mancate, inoltre, circostanze nelle quali la presenza di una fonte o di un brano storiografico appare del tutto superflua per la formulazione del quesito. Per esempio:

«La guerra è finita da un anno, ma le ferite aperte dal conflitto sono ancora sotto gli occhi e nel cuore di tutti gli italiani che la mattina del 2 giugno si mettono in fila davanti alle scuole per votare [...]» (S. Colarizi, *Biografia della Prima Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 3)

Illustrare brevemente il contesto, il significato e gli esiti della consultazione elettorale del 2 giugno 1946 (22520/2000).

Come si può notare, in questo caso la citazione della storica non aggiunge nulla alla consegna formulata dall'insegnante: lo studente non ha avuto alcun bisogno di confrontarsi con il testo storiografico, del quale è stato proposto, peraltro, un estratto puramente descrittivo⁷⁶.

⁷⁶ In un altro caso, per esempio, è stato proposto un estratto di una lettera dal fronte della guerra civile spagnola del 1936, ma anche in questa prova il brano non veniva usato per far dimostrare allo studente capacità di critica delle fonti: seguiva sempre una consegna con la quale si chiedeva di «illustrare» gli schieramenti della guerra civile spagnola. Un compito che non richiedeva alcun ragionamento sul documento inserito.

Esempi di questo tipo sono stati trovati anche in relazione ad un tema che gli insegnanti hanno affrontato, più volentieri di altri, in termini comparativi, cioè quello dei regimi totalitari. Si veda a questo proposito la seguente domanda:

«I movimenti totalitari mirano a organizzare le masse, non le classi, come i vecchi partiti d'interessi degli stati nazionali del continente, e neppure i cittadini con opinioni e interessi nei riguardi del disbrigo degli affari pubblici, come i partiti dei paesi anglosassoni [...]. Il termine "massa" si riferisce soltanto a gruppi che, per l'entità numerica o per indifferenza verso gli affari pubblici, o per entrambe le ragioni, non possono inserirsi in un'organizzazione basata sulla comunanza di interessi: in un partito politico, in un'amministrazione locale, in un'associazione professionale o in un sindacato. [...] Fatto caratteristico, i movimenti totalitari europei, quelli fascisti come quelli comunisti dopo il 1930, reclutarono i loro membri da questa massa di gente manifestamente indifferente» (H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, p. 427 ssg.)

H. Arendt nel suo scritto *Le origini del totalitarismo* assimila i regimi fascisti a quello sovietico dopo il Trenta. Alcuni recenti studi storiografici tendono invece non solo a mettere in luce i caratteri peculiari del fascismo e del comunismo, ma anche a far emergere differenze tra il totalitarismo fascista e nazista. Sulla base delle tue conoscenze, illustra sinteticamente le analogie e le differenze che sussistono tra i diversi regimi totalitari (27646/2000).

Questa domanda è interessante da diversi punti di vista: rappresenta un esempio di tentativo comparativo – una fattispecie che, come si è visto, non è stata frequente nel campione analizzato ma lo è diventata in relazione al tema specifico – e tuttavia contiene elementi di forte distrazione rispetto allo scopo di valutare questa capacità. In particolare, la presenza di un brano storiografi-

co ridondante rispetto alla consegna, dal momento che quest'ultima non richiedeva al candidato di riferirvisi o di discuterlo direttamente. Inoltre, pur introducendo la problematica dei cambiamenti nella storiografia il quesito non chiedeva al candidato di discuterne, facendolo concentrare, invece, su analogie e differenze che avrebbero potuto benissimo essere affrontate solo attraverso la storiografia più recente.

Una storia, dunque, che si è fatta poco, pochissimo, con i documenti, almeno all'esame di Stato, indipendentemente dalla scuola che lo studente ha frequentato. Quella che emerge dalle terze prove è anche, però, una storia nella quale la fattualità più che l'argomentazione documentata è stata la cifra con la quale affrontare la questione della causalità. Le cause – più degli effetti – si sono dimostrate di interesse per gli insegnanti italiani, i quali hanno dimostrato di prestare attenzione ad una pluralità di fattori. Tuttavia, questo interesse non ha avuto come corrispettivo un approccio orientato a mettere in luce le relazioni tra i fattori considerati e ad ipotizzarne l'importanza relativa, quanto piuttosto la compilazione di un elenco.

Come si è anticipato nella descrizione della metodologia, infatti, nell'analisi delle prove l'uso del verbo «spiega» nelle consegne non si è potuto considerare di immediata comprensione e si è deciso di non catalogare le domande che lo contenevano in modo scontato, ma di cercare in tutti i casi di andare oltre la mera presenza del verbo e di ipotizzare, dal contesto complessivo della domanda, l'intenzione del docente. A sostegno di questa procedura, che è stata messa in atto attraverso la rilettura di tutti i casi dubbi, si possono considerare due aspetti: in primo luogo, la ricorrenza delle tematiche alle quali è stata applicata una richiesta di spiegazione ambigua, tale da potersi intendere piuttosto come richiesta di descrizione,

come, in effetti, veniva caratterizzata in altre prove; in secondo luogo, la presenza, in alcune delle prove, delle tracce di correzione scritte dal docente, che disambiguavano la consegna dimostrando che cosa l'insegnante si attendesse dai suoi studenti.

Quando ciò è stato possibile, il ricorso alle tracce di correzione ha permesso di adottare un approccio molto ampio alla spiegazione, includendo sotto questa voce tutte quelle domande che proponevano, anche embrionalmente, un collegamento tra il fenomeno/processo su cui lo studente era portato a lavorare e il contesto che poteva giustificarne le caratteristiche. È emblematica, a questo proposito, la seguente traccia: «Spiega alcuni aspetti della politica interna della Presidenza Kennedy». L'insegnante ha fornito la seguente chiave di risposta: «La presidenza Kennedy si caratterizzò per forti investimenti nel campo dell'istruzione al fine di colmare il gap tecnologico con l'URSS, nonché nella previdenza sociale. La politica sociale di Kennedy cercò di combattere la discriminazione razziale in ambito lavorativo e scolastico» (3819/2005). In questo caso, si è valorizzato il fatto che l'insegnante evidenziasse la competizione tra USA e URSS come spinta al miglioramento dell'istruzione e la diffusione del razzismo negli ambienti lavorativi e sociali come fattore propulsivo di – alcune iniziative di – politica sociale, benché non si aspettasse, evidentemente, che gli studenti fossero in grado di supportare queste affermazioni con dati ed esempi.

Lo stesso docente, tuttavia, ha formulato la domanda successiva chiedendo allo studente di «spiegare il concetto di 'strategia della tensione'» e fornendo in risposta una definizione. La problematica del rapporto tra spiegazione e definizione è emersa in un'altra delle prove che riportavano la chiave di correzione, dove in risposta a «spiega le seguenti espressioni: la battaglia del grano; Lira a quota 90» il docente scriveva che «Nel 1929 mani-

festazioni importanti del crescente intervento dello Stato fascista nell'economia furono: la battaglia del grano, cioè l'aumento della superficie coltivata a grano per condurre l'Italia all'autosufficienza nel settore della produzione dei cereali; nel 1926 la rivalutazione della lira rispetto alla sterlina (una sterlina-90 lire rispetto alle 140-150 precedenti) avvia una manovra deflazionistica per difendere il valore della moneta e contrastare l'inflazione. Conseguenze negative: il rallentamento dell'economia e la compressione dei consumi» (3824/2005, sic). In particolare, in riferimento alla rivalutazione della lira, la chiave di risposta, introduceva qui sia le finalità dell'intervento sia i suoi effetti, che esulavano dalla semplice definizione.

D'altro canto, la difficoltà incontrata dai docenti nel chiedere ai propri studenti di confrontarsi con la costruzione di una spiegazione, ricostruendo le linee di una causalità multipla e sostanziando le proprie ipotesi con riferimenti specifici, è esemplificata da un'altra prova che riportava la chiave di correzione. La consegna era, comunque, sufficientemente indicativa: «Giuseppe Zanardelli: periodo di vita, schieramento politico cui appartenne e principali riforme attuate [senza spiegazione]» (3626/2005; sic). Qualora lo studente si fosse avventurato a ipotizzare le ragioni delle riforme attuate da Zanardelli, si sarebbe dovuto considerare, alla luce della parentesi quadra inserita nella consegna dal docente, praticamente fuori traccia.

Se dai livelli cognitivi delle domande ci spostiamo ai contenuti, il primo elemento sul quale soffermarsi è che la differenza territoriale, che emerge come dato significativo nel primo caso, perde di importanza nel secondo: se per «quale storia agli esami di Stato» intendiamo *su quali temi* sono stati interrogati gli studenti italiani, la risposta delinea un quadro omogeneo non solo sul territorio

nazionale ma anche, entro ampi margini, trasversale ai diversi tipi di scuola.

La storia che gli studenti sono stati chiamati a dimostrare di conoscere è essenzialmente se non esclusivamente politica. Nell'arco del quinquennio considerato, anzi, il peso relativo della storia politica è aumentato in tutti i tipi di istituto e, mentre le domande sull'economia e le politiche economiche sono rimaste stabili nei licei, sono calate sia negli istituti tecnici sia negli istituti professionali. Gli studenti italiani, indipendentemente dalla scuola secondaria superiore che hanno concluso all'inizio del 21° secolo, hanno avuto buone probabilità di essere interrogati all'esame sul fascismo e sulle guerre mondiali⁷⁷: nei licei e negli istituti tecnici la percentuale di domande sull'economia in relazione a questi tre temi rifletteva il peso che la storia economica ha avuto anche per gli altri argomenti, mentre negli istituti professionali i commissari sono apparsi più interessati alla storia politica del fascismo e dei conflitti mondiali rispetto a quanto non avvenisse per altri temi. Se volessimo sintetizzare in una domanda-tipo l'esame, dunque, all'inizio del terzo millennio uno studente avrebbe dovuto aspettarsi di rispondere a questioni come «chi era Giacomo Matteotti?» o «quali partiti politici si dichiararono contrari all'ingresso in guerra dell'Italia nel 1915?».

I tentativi di integrare la storia con le scienze sociali e l'apertura a scenari europei e mondiali si sono dimostrati sostanzialmente assenti dalle prove scritte dell'esame, nelle quali anche in relazione alla Seconda guerra mondiale è rimasta costante la rilevanza della prospettiva nazionale. Tuttavia, è notevole che i commissari che hanno formulato le domande per gli studenti dei licei si siano

⁷⁷ Questo risultato è coerente con la gerarchia di rilevanze storiche del Novecento emersa dallo studio di Rombi su un campione limitato di studenti romani nel 2011 (Rombi, 2010, p. 273).

dimostrati più propensi ad usare una scala nazionale e a focalizzarsi sulla politica interna, mentre negli istituti tecnici la ricerca ha rilevato un maggiore interesse per la politica estera, per esempio nel caso del fascismo, e per le relazioni internazionali nel secondo dopoguerra. Negli istituti professionali, infine, si è registrato il maggiore interesse verso fenomeni transnazionali e la disponibilità a formulare domande che coprissero un arco cronologico ampio, chiedendo allo studente di tracciare un fenomeno per grandi linee.

La dimensione europea della storia non si può considerare un elemento di interesse per gli insegnanti che hanno formulato le prove analizzate, sia che con questa espressione si intenda l'adozione di una chiave comparativa per la trattazione dei fenomeni e dei processi che interessano diverse società europee sia che la si circoscriva a definire il processo di cooperazione e integrazione politica tra alcuni degli Stati del continente.

All'interno della dimensione nazionale, sono state studiate più nel dettaglio le questioni poste sulla Resistenza e sull'istituzione della Repubblica, con esiti differenziati. Mentre nel primo caso gli insegnanti hanno proposto questo tema con maggiore propensione a chiedere una rielaborazione agli studenti, nel secondo caso, sia quando l'interesse per la questione è stato in crescita negli anni (licei) sia quando è stato in calo (tecnici) o stabile (professionali) ha prevalso un approccio descrittivo e più attento alle date. Con una battuta, si potrebbe dire che della Repubblica italiana gli studenti hanno dovuto dimostrare di conoscere più la data di nascita che il travaglio, tanto più che le sue successive vicende sono state seguite per un numero limitato di anni. Solo in pochissimi casi, infatti, gli studenti sono stati incoraggiati a valutare l'importanza del referendum o dell'entrata in vigore della carta costituzionale: molto più spesso, fino ad un caso su

due negli istituti professionali, la domanda si è limitata alla data dell'uno o dell'altro evento. Inoltre, non sono mancati casi nei quali l'insegnante ha inserito all'interno della domanda un giudizio di valore: «perché il 2 giugno del 1946 rappresenta una data chiave nella storia d'Italia?». In questo caso possiamo dire che allo studente è stato chiesto uno sforzo argomentativo e che nell'aspettativa dell'insegnante la risposta avrebbe dovuto includere una valutazione dell'importanza dell'evento, proposto come periodizzante: non ci si può attendere, tuttavia, la costruzione di una periodizzazione, poiché la consegna aveva già stabilito che la data proposta fosse rilevante. Peraltro, qualora un candidato avesse voluto argomentare che la data proposta non ha segnato una cesura, si sarebbe potuto obiettare in sede valutativa il mancato rispetto della consegna: quest'ultima chiaramente scoraggiava dall'intraprendere un ragionamento aperto. In altri casi, si nota un margine di libertà più ampio per il candidato e la domanda ha assunto un'impostazione argomentativa, che avrebbe però avuto bisogno di essere confermata dal confronto con la chiave di correzione e gli elaborati degli studenti: «Da quali vicende politiche scaturì la Costituzione? È corretto definirla il frutto migliore della Resistenza?» (27477/2000).

La presenza di domande sulla fase costituente della Repubblica italiana può essere stata motivata da diverse ragioni, non ultima il fatto che dal 1958 alla legge 92/2019 all'insegnante di Storia è stato attribuito anche l'insegnamento dell'Educazione civica. Tuttavia, la presenza di questo tema nelle prove all'inizio del duemila può essere collegata anche ai caratteri peculiari della presidenza Ciampi (1999-2006), che si è caratterizzata per un impegno specifico nella costruzione del calendario civile nazionale (Crainz, 2017). Per mettere alla prova questa

ipotesi, sarebbe necessario estendere l'analisi delle prove al periodo delle successive presidenze⁷⁸.

A supportarla sono state trovate alcune domande che esplicitamente menzionavano l'impegno del Presidente della repubblica in questa direzione. Si veda, per esempio, la seguente formulazione: «Il 2 giugno 1946 è una data importante per la Repubblica italiana. Il presidente Ciampi ne ha giustamente e solennemente festeggiato la ricorrenza. Illustri il candidato gli eventi che hanno reso memorabile tale data» (20003/2000). In questo caso, è evidente, tra l'altro, l'orientamento del docente e la riduzione del margine argomentativo nel quale poteva muoversi il candidato.

Infine, l'analisi delle terze prove si proponeva di misurare fino a che punto fosse contemporanea la storia chiesta dagli insegnanti, sulla scorta degli esiti di un dibattito che a più riprese ha sollecitato l'attenzione degli storici italiani, non sempre interessati o competenti nel valutare le proposte provenienti dalla ricerca didattica. L'esito normativo della spinta a reintrodurre la contemporaneità nei programmi scolastici, il Decreto Berlinguer sul Novecento, ha dimostrato al contempo le possibilità e i limiti di un'azione non sorretta da una riforma verticale dell'insegnamento e da una formazione disciplinare continua degli insegnanti: lo spostamento in avanti dell'arco cronologico c'è stato in tutti i tipi di scuola analizzati, ma al calo delle domande sull'Ottocento è corrisposto solo in minima parte l'aumento di quelle sulla seconda metà

⁷⁸ Va considerato ad esempio che nell'analisi di Rombi la fondazione della Repubblica e la Costituzione risultavano temi tra i più rilevanti, secondo gli studenti romani intervistati nel 2011, nel programma di storia italiana del Novecento. Questo dato non è confermato su scala nazionale da quanto emerge dalle terze prove del 2000 e del 2005, perciò un ulteriore approfondimento dell'analisi negli anni successivi potrebbe essere utile per comprendere meglio il dato emerso dalla ricerca di Rombi (Rombi, 2010, p. 275).

del Novecento. La maggior parte delle domande, infatti, si sono ridistribuite sui decenni compresi tra gli anni Venti e la Seconda guerra mondiale: una «zona di comfort» dalla quale all'inizio del nuovo millennio si staccava solo una minoranza esigua dei commissari.

Conclusioni

In assenza del consenso politico necessario a portare a termine una riforma di sistema, la scuola secondaria superiore italiana è rimasta estranea, sul piano formale, ai profondi cambiamenti che hanno coinvolto altri Stati europei a partire dagli anni '60. Nell'ambito specifico della didattica della storia, la mancata istituzionalizzazione accademica della disciplina durante gli anni '70 ha prodotto una caratteristica divaricazione tra la ricerca storica e quella nella didattica disciplinare, con la conseguenza che la formazione degli insegnanti è avvenuta spesso al di fuori delle università, mentre gli storici accademici hanno raramente sviluppato conoscenze specifiche in questo settore. La categoria di «riforma mancata» descrive solo parzialmente, però, gli esiti degli anni '70 in relazione all'insegnamento della storia in Italia: se è vero che non ci sono state una riforma dei cicli di istruzione né una revisione dei programmi, tuttavia le attività di sperimentazione metodologico-didattica sono state alimentate nelle scuole dagli IRSAE e dall'INSMLI attraverso la formazione per gli insegnanti e hanno avuto un riconoscimento istituzionale negli '80-90. I programmi licenziati dalla Commissione Brocca, infatti, sono stati una sintesi delle innovazioni didattiche di approccio cognitivo-costruttivista che è arrivata direttamente nelle scuole. In Italia la funzione cognitiva della storia ha così ricevuto attenzio-

ne soprattutto nel quindicennio tra i primi anni '80 e la metà degli anni '90, quando a livello europeo maturavano già dei cambiamenti che, da un lato, riproponevano per la storia l'obiettivo della costruzione di una identità collettiva mediante la condivisione di un canone di contenuti, dall'altro accentuavano le finalità di educazione alla cittadinanza e avviavano la cosiddetta *remembrance education*.

L'idea che l'educazione alla cittadinanza democratica possa essere un portato indiretto dell'esperienza scolastica globale, nel quale hanno un peso tutti i fattori del curriculum implicito oltre che, in modi specifici, le diverse discipline, è sostanzialmente diversa da quella che attribuisce alla scuola il compito di trasmettere un insieme di valori e comportamenti, inclusi quelli di tutela della democrazia e di rispetto dei diritti umani. Nel caso della storia, la prima opzione implica, infatti, che sia il lavoro di analisi, interpretazione e valutazione delle evidenze storiche ad essere al centro della programmazione e delle attività valutative, con un adeguamento su scala mondiale, continentale, nazionale o locale a seconda del tema.

Tenendo presente questi aspetti del curriculum ideale e di quello formale alla fine del secolo scorso, questo libro ha ricostruito il piano del curriculum percepito dagli insegnanti, ossia la loro rappresentazione della storia insegnata così come emergeva dalle domande che hanno formulato per valutare le capacità e le conoscenze dei propri studenti. Il risultato permette di trarre alcune conclusioni e di evidenziare dei problemi aperti.

In primo luogo, una differenziazione territoriale nel modo di formulare le domande è un dato che emerge con chiarezza e che dovrebbe essere tenuto presente in ulteriori ricerche, favorendo quelle che, anche attraverso la collaborazione di più ricercatori che condividano uno stesso progetto, raggiungano la scala nazionale. In se-

condo luogo, è evidente che questioni come l'importanza dello studio dei decenni finali del XX secolo e la necessità di una dimensione europea – se non mondiale – dell'insegnamento sono rimaste in gran parte inevase. All'inizio del duemila si può rilevare una sostanziale indifferenza da parte dei docenti italiani nei confronti del processo di integrazione europea e una minima propensione ad affrontare in chiave comparativa la maggior parte dei processi storici, con l'eccezione dei regimi totalitari. Anche per quanto concerne l'uso dei documenti, i dati rilevati indicano di fatto la loro assenza in sede di esame di Stato, a favore di una larga maggioranza di quesiti che, in tutti gli indirizzi scolastici, richiedono agli studenti esclusivamente informazioni fattuali.

Va sottolineato che un'indagine di tipo statistico come quella qui condotta non legittima inferenze sulle motivazioni degli insegnanti, ma fotografa una situazione che merita, attraverso altri strumenti, un approfondimento: è possibile che i docenti abbiano considerato la terza prova inadeguata per affrontare determinate tematiche o misurare capacità di ragionamento, ma in quel caso, trattandosi di un dispositivo di verifica dell'apprendimento rimasto in uso per oltre un ventennio, sarebbe opportuno interrogarsi criticamente sui suoi limiti e sulle alternative praticabili, piuttosto che eliminarlo senza averne studiato gli usi, come avvenuto nel 2019. Un'estensione dell'indagine per analizzare, con la stessa metodologia, le terze prove somministrate nel 2018 potrebbe configurarsi come un bilancio dell'efficacia del Decreto Berlinguer sul Novecento, andando a verificare se e in che misura lo spostamento in avanti dei contenuti richiesti all'esame sia proseguito e se si registri o meno un'omogeneità nelle diverse aree geografiche e tra i diversi indirizzi. Inoltre, sulla scorta dell'approvazione della riforma Gelmini nel 2010 e della pubblicazione delle *Indicazioni nazionali per i licei*

(DPR n. 89/2010) e delle linee guida per il secondo ciclo di istruzione destinate agli istituti tecnici e ai professionali nel 2010 e nel 2012⁷⁹, si potrebbe stimare anche l'impatto dell'avvenuta riforma dei cicli. Poiché non esiste ad oggi un fondo di terze prove del 2018 paragonabile a quello analizzato finora, un simile lavoro dovrebbe iniziare dalla raccolta degli elaborati, che sono stati inviati per prassi al Ministero dell'Istruzione e che sono conservati nel suo archivio corrente, dal momento che l'ultimo deposito presso l'Archivio Centrale di Stato risale al 1982⁸⁰.

Per comprendere meglio, inoltre, le scelte degli insegnanti che hanno proposto domande complesse, che richiedevano agli studenti una rielaborazione delle conoscenze, la costruzione di un'argomentazione e l'espressione di valutazioni, i testi delle consegne dovrebbero essere incrociati con le risposte degli studenti e con le valutazioni espresse dagli insegnanti, al fine di far emergere più precisamente le aspettative di questi ultimi. Infine, il tentativo di classificare i livelli cognitivi delle domande ha aperto questioni di metodo, legate all'utilizzo del linguaggio da parte degli insegnanti e alla conoscenza della ricerca didattica sull'apprendimento della storia, che, a sua volta, rimanda alla questione della formazione iniziale e in servizio. Dal momento che l'analisi dei dati ha evidenziato una tendenza a legare le domande più complesse a specifiche tematiche, in particolare quelle della Resistenza, un'indagine sulla formazione in servizio degli insegnanti potrebbe contribuire a chiarire se e in che misura questo esito sia stato il frutto diretto di attività di ag-

⁷⁹ Il riordino dell'istruzione professionale avvenuto con il Decreto interministeriale 92 del 2018 rimarrebbe comunque escluso, dal momento che dopo la sua entrata in vigore non sono state più previste le terze prove all'esame di Stato.

⁸⁰ Nell'insieme delle prove andrebbero innanzitutto individuate quelle che contengono quesiti di storia, per poi procedere all'analisi.

giornamento sul tema oppure se la scelta dell'argomento sia stata compiuta in base ad altre considerazioni. Inoltre, gli esiti della ricerca hanno delineato le caratteristiche dell'esperienza scolastica dei giovani che si sono diplomati venti o venticinque anni fa: la coorte degli insegnanti che stanno entrando in ruolo con gli ultimi concorsi. Fino a che punto essi abbiano interiorizzato un modello di storia trasmissivo, descrittivo e poco centrato sulla critica delle fonti quale è quello emerso da questo studio è un aspetto che andrebbe indagato per poter impostare la formazione professionalizzante e quella in servizio.

In conclusione, dalla ricerca emerge la potenzialità dell'indagine sui materiali prodotti dagli insegnanti di storia nel corso del loro lavoro che, integrata con strumenti di tipo qualitativo, può dirci sia che cos'è la storia per questo gruppo particolare di professionisti che se ne occupa, sia quali aspetti un intervento di rinnovamento del suo insegnamento non dovrebbe ignorare.

Bibliografia

- Adorno, S. (2025) 'Insegnare a pensare storicamente. Il dibattito internazionale e (a margine) il caso italiano', *Il mestiere di storico*, XVI (1-2), pp. 7-32.
- Adorno, S., Ambrosi, L., Angelini, M. (a cura di) (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: Franco Angeli.
- Agricoli G. et al. (2001). 'La terza prova come strumento di innovazione', in Osservatorio nazionale sugli esami di Stato, *Gli esami in numeri*. Milano: Franco Angeli, pp. XVIII-XXII.
- Akker, J. (2003). 'Curriculum Perspectives: An Introduction', in Kuiper, W., and Hameyer, U. (eds) *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Springer Scienze+Business Media, pp. 1-10.
- Ambrosi, L., Angelini, M., Micciché, A. (2024) *A scuola di cittadinanza. Educazione civica e didattica della storia*. Firenze: Edit Press.
- Angvik, M. and Von Borries, B. (1997). *YOUTH and HISTORY. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, op. cit. Per il campione italiano, cfr. Cajani, L. (2000c) 'Le nuove generazioni italiane e il senso della storia', *il Mulino*, 1, pp. 114-125.
- Ascenzi, A. (2007) 'Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years

- following the Second World War', *History of Education and Children's Literature*, 1, pp. 106-112.
- Barricelli, M., Gautschi, P., Körber, A. (2012). 'Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle', in *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, pp. 207-235.
- Bendiscioli, M., Berardi, R. (1963) *L'insegnamento della storia*. Firenze: Le Monnier.
- Bendiscioli, M., Gallia, A. (1971). *Documenti di storia moderna 1492-1815*. Milano: Mursia.
- Bertagna, G. (1992). 'La scuola secondaria della Commissione Brocca', *Vita e Pensiero*, 1, pp. 53-74.
- Bloom, B. S. (1954). *Tassonomia degli obiettivi educativi*, ed. it. a cura di M. Laeng. Buenos Aires: Ateneo.
- Bolletta, R. (2001). 'Nuovi elementi del monitoraggio 2000', in Osservatorio nazionale sugli esami di Stato, *Gli esami in numeri*. Milano: Franco Angeli, pp. VIII-XVII.
- Boschetti, L. (2023) 'Pensare storicamente: sei capacità su cui lavorare in classe', in Monducci, F., Portincasa, A. (a cura di) *Insegnare storia nella scuola secondaria*. Torino: UTET.
- Bracke, S. et al. (2019). 'German Research in History Education', in M., Köster, H. Thünemann, M., Zülsdorf-Kersting, (eds) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, pp. 17-70.
- Brusa, A. (1985). *Guida al manuale di storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Brusa, A. (1991). *La storia degli accademici e la storia a scuola: due lingue diverse*, http://www.bibliolab.it/labstoria_teorica/labbrusa3.htm (15 agosto 2025).
- Brusa, A. (1998). 'Manuels à lire, manuels à travailler: l'évolution du rapport entre lecteur et manuel d'histoire en Italie (1950-1998). Analyse et perspectives', *Internationale Schulbuchforschung*,

- 20(3), pp. 237-262.
- Brusa, A. (2020). 'Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi', in Adorno, S., Ambrosi, L., and Angelini, M. (eds) *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: Franco Angeli, pp. 49-72.
- Burke, P. (2009³). *Popular Culture in Early Modern Europe*. Burlington: Ashgate.
- Cajani, L. (1992). *Past and Future, or History Textbooks and the Obscure Object of Desire*, in H. Bourdillon (ed), *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*. London: Routledge.
- Cajani, L. (1997). 'Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico', in *Jugend und Geschichte / I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtsein / Un'indagine sulla coscienza storica*. Bolzano: Pädagogisches Institut/ Istituto Pedagogico, pp. 229-250.
- Cajani, L. (1997a). 'World History: proposta per un programma internazionale', *I viaggi di Erodoto - Quaderno*, 33(13-14), pp. 57-61.
- Cajani, L. (2000) 'Le nuove generazioni italiane e il senso della storia', *Il Mulino*, 1, pp. 114-125
- Cajani, L. (2004). 'L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito', *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, pp. 319-340.
- Cajani, L. (2008). 'La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro', in A. Brusa, L. Cajani, (a cura di) *La storia è di tutti*. Roma: Carocci, pp. 248-285.
- Cajani, L. (2019). 'Le vicende della Didattica della Storia in Italia', in E. Valseriati, (a cura di) *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*. Palermo: New Digital Frontiers, pp. 121-130.
- Cajani, L., Lässig, S., Repoussi M. (eds) (2019). *The*

- Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*. London: Palgrave MacMillan.
- Calvani A., Della Gala V. (2025) *Potenziare e valutare l'apprendimento della storia*. Roma: Carocci.
- Chapman, A. (2017). 'Research and practice in history education in England: a perspective from London', *The Journal of Social Studies Education*, 6, pp. 13-41. doi: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10059273>.
- Chapman, A. (2020). 'Historical Thinking/Historical Knowing: On the Content of the Form of History Education', in *Masterclass in History Education. Transforming Teaching and Learning*, pp. 225-232.
- Chiaromonte, U. (2000). 'Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori', *Innovazione educativa*, 6, pp. 22-25.
- Christophe, B. (2010). 'Remembering Communism – Making Sense of Post-Communism. An Analysis of Discursive Strategies in Lithuanian Textbooks', in *Eckert Beiträge*, 10, pp. 1-17. <<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00517>>.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano: Franco Angeli.
- Crainz, G. (2017). '2 Giugno. Festa della Repubblica. Vittoria del voto repubblicano su quello monarchico al Referendum istituzionale e conquista del voto alle donne (1946)', in A. Portelli (a cura di) *Calendario civile. Per una memoria laica, popolare e democratica degli italiani*. Roma: Donzelli.
- Delmonaco, A. (2000), 'Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insmli e nel Landis', 219, pp. 322-327.
- Di Pietro, G. (1991). *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia Repubblicana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ecker, A. (2003). *The Structures and Standards of Initial*

- Training for History Teachers in 13 Member States of the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ecker, A. (2018). 'The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study"', *Creative Education*, 09(10), pp. 1565-1610.
- Erdmann, E. and Hasberg, W. (eds) (2011). *Facing – Mapping – Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Erdmann, E. and Hasberg, W. (eds) (2015). *History Teacher Education. Global Interrelations*, Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Focardi, F. (2005). *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- Focardi, F. e Groppo B. (2019) *L'Europa e le sue memorie. Politiche del ricordo dopo il 1989*, Roma: Viella.
- Foster, S. (2011). 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', *Education Inquiry*, 2(1), pp. 5-20.
- Fuchs, E., Henne, K. (2018). 'History of Textbook Research', in *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan US, pp. 25-56. doi: <10.1057/978-1-137-53142-1_3>.
- Gautschi, P. (2019). 'History Education Research in Switzerland', in *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions* in Zülsdorf-Kersting, M., Köster, M., and Thünemann, H. (eds) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Frankfurt: Wochenschau Verlag, pp. 118-152.
- Grazioli, C. (1997). *Questionario per un'indagine conoscitiva sull'insegnamento della storia a Reggio Emilia nella*

- scuola secondaria superiore – Analisi e interpretazione dei dati, in Futuro e passato. Riflessioni e strumenti per una didattica della storia.* Reggio Emilia: Rs libri.
- Guarracino, S. (1983). *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore.* Roma: Editori Riuniti.
- Guarracino, S. (1987). *La realtà del passato.* Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Guarracino, S., Ragazzini, D. (1980). *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi.* Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Hymans, J. E. C. (2005). 'What Counts as History and How Much Does History Count? The Case of French Secondary Education', in H. Schissler, Y. N. Soysal (eds), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, pp. 61-81. New-York-Oxford: Berghahn Books.
- Istat (2011). *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2011*, Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Jeismann, K.-E. (2000). 'Geschichtsbewußtsein" als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts', in Jacobmeyer, W., Schönemann, B. (Hrsg.) *Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, pp. 46-72.
- Jouan, Q. (2016). 'Narratives of European Integration in Times of Crisis: Images of Europe in the 1970s, *Journal of European Integration History*, 22(1), pp. p. 11-28.
- Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand.* Frankfurt: V&R unipress.
- Keatinge, M. W. (1913). *Studies in the Teaching of History*, London: A. and C. Black.
- Lamberti, R. (1978) 'Per un laboratorio di storia', *Italia*

Contemporanea, 132 pp. 76-88.

Leduc, J. and Garcia, P. (2003) *L'enseignement de l'histoire en France: de l'Ancien Régime à nos jours*. Digital edition. Paris: Armand Collin.

Lee, P., Chapman, A. (2019). 'Fused Horizon? UK Research into Student's Second-Order Ideas in History: a Perspective from London', in M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kersting (eds) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*, pp. 199-225.

Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). 'Progression in children's ideas about history: project CHATA', in M. Hughes (ed) *Progression in learning*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 50-81.

Legris, P. (2010) *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Thèse doctorale. Paris: Université Paris-Panthéon Sorbonne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00579269>

Litten, K. (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?*. Gottinga: V&R unipress.

Mägenfrau, J. and Michler, A. (2014). 'Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht. Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?', in B. et al. (Hrsg.) *Ralle, Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann, pp. 105-119.

Mattozzi, I. (1978). 'Contro il manuale, per la storia come ricerca: l'insegnamento della storia nella scuola secondaria', *Italia Contemporanea*, 131, pp. 63-79.

Mattozzi, I. (1980). 'Per una nuova storia-materia', *Quaderni storici*, 43(15), pp. 264-278.

Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin Officiel de

- l'Education Nationale (2002). *Histoire et Géographie. Séries économique et sociale et littéraire*, <<https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs7/sesl.pdf>> (15 agosto 2025).
- Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin Officiel de l'Education Nationale (2019). *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe243_annexe1_1159172.pdf> (15 agosto 2025).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *10 anni di scuola statale: a.s. 1998/1999-a.s. 2007/2008*. Roma.
- Neumayer, L. (2019). *The Criminalisation of Communism in the European Political Space after the Cold War*. New York&London: Routledge.
- Niceforo, O., Fedele, R. (a cura di) (1994). *L'Istruzione professionale nel decennio 1988-1998*. Firenze: Le Monnier.
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>> (15 agosto 2025).
- Osservatorio nazionale sugli esami di Stato (2001a). *Archivio Terze Prove (ATP) utilizzate nella sessione 2000*. Cad Division Tinarelli.
- Osservatorio nazionale sugli esami di Stato (2001b). *Le competenze matematiche nelle terze prove - Selezione dei quesiti utilizzati nelle sessioni 1999 e 200*. Milano: Franco Angeli.
- Osservatorio nazionale sugli esami di Stato (2006). *Archivio Terze Prove (ATP) utilizzate nella sessione 2005*, PhotoDivision Imaging Service.
- Reismann, A. (2011). *Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools*. Phd Thesis. School of Education.

Stanford: Stanford University

- Reisman, A. (2012) 'Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools', *Cognition and Instruction*, 30(1), pp. 86-112. doi: <10.1080/07370008.2011.634081>.
- Reismann, A. (2018). *Document-Based Whole-Class Discussion*, <https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25620>
- Ricuperati, G. (1992). 'La politica scolastica', in F. Barbagallo (a cura di) *Storia dell'Italia repubblicana*. Torino: Einaudi, pp. 707-778.
- Ricuperati, G. (2003). 'A proposito di «Whose History?», e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)', *Rivista storica italiana*, 115(2), pp. 733-779.
- Ricuperati, G. (2004). 'La modernistica e l'insegnamento della storia fra università e scuola secondaria', in M. A. Visceglia, (a cura di) *Storia moderna e società contemporanea*. Napoli: Alfredo Guida Editore, pp. 41-76.
- Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Rinaldi, G., Ziruolo, L. (2000). *La Storia a scuola. Due ricerche*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Rombi, M. (2011). *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado*. Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università La Sapienza, Roma.
- Rüsen, J. (2004). 'Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function', in Seixas, P. (ed) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Toronto University Press, pp. 68-85.
- Rüsen, J. (2021). 'La coscienza storica: la difficoltà di esplorare empiricamente un concetto di terzo livello. Esperienze tedesche e considerazioni generali',

- Dimensioni e problemi della ricerca storica, 1, pp. 29-52.
- Sáiz Serrano, J. (2013). 'Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes', *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 43-66.
- Sánchez Ibáñez, R. *et al.* (2020). 'I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia', *Didattica della storia*, 2(1), pp. 180-195.
- Seixas, P. (1993). 'The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History', *American Educational Research Journal*, 30(2), pp. 305-324.
- Seixas, P. (ed) (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2017). 'Historical consciousness and historical thinking', in Carretero, M. and Berger, S. (eds) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan, pp. 59-72. doi: <<https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>>.
- Seixas, P. (2018). 'History in Schools', in *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945*, London: Palgrave-MacMillan, pp. 273-288. doi: <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95306-6_14>
- Seixas, P., Ercikan, K. (eds) (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Londra-New York: Routledge.
- Seixas, P., Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P., Stearns, P. and Wineburg, S. (eds) (2000). *Knowing, Teaching&Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Seixas, P., Webber, G. (2014). 'Troubling Compromises:

- Historical Thinking in a One-Year Secondary Teacher Education Program', in R. Sandwell, A. von Heyking (eds) *Becoming a History Teacher*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 158-174. doi: <10.3138/9781442619241-011>.
- Silvani, M. (2001). *Ricerca su conoscenze e opinioni degli insegnanti di storia in vista dell'unificazione monetaria europea*. Torino: Ires - Istituto di ricerche economico-sociali del Piemonte.
- Silvani, M. (2005). 'L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni,' in A. Cavalli, (a cura di) *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino, pp. 163-242.
- Stearns, P. N. (2000). 'Getting Specific about Training in Historical Analysis. A Case Study in World History', in P. N., Stearns, P., Seixas, and S. Wineburg, (eds) *Knowing Teaching&Learning History. National and International Perspectives*. New York&London: New York University Press, pp. 419-436.
- Tognon, G. (2003). 'La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mancate o crisi di governabilità?', in F. Lussana, G. Marramao (a cura di) *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Culture, nuovi soggetti, identità*. Soveria Mannelli: Rubettino, pp. 61-87.
- Trainito, G. (2002). 'Presentazione', in Osservatorio nazionale sugli esami di Stato, *Selezione di terze prove. Materiali usati nella sessione 2001*. Milano: Franco Angeli, pp. II-VIII.
- Traverso, E. (2002). *Il totalitarismo. Storia di un dibattito*, Milano: Bruno Mondadori.
- Valseriati, E. (2019). *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*. Casalini: Firenze.
- Van Nieuwenhuyse, K. et al. (2015). 'Making the

- constructed nature of history visible. Flemish secondary history education through the lens of written exams', in A. Chapman, A., Wilschut, (eds) *International review of history education. Joined-up history: New directions in history education research*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2015, pp. 311-333.
- Van Nieuwenhuyse, K. *et al.* (2016) 'The Present in Flemish Secondary History Education Through the Lens of Written History Exams', *McGill Journal of Education*, 50(2-3), pp. 433-451.
- Van Sledright, B., Limón, M. (2006). 'Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography', in P.A. Alexander, P.H. Winne (eds) *Handbook of educational psychology*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 545-570.
- Vertecchi, B. (2001) 'Presentazione', in Osservatorio nazionale sugli esami di Stato, *Gli esami in numeri*, Milano: Franco Angeli, p. VII.
- Virta, A. (2019). 'Student Teachers' Conceptions of History', *History Education Research Journal*, 2(1), pp. 1-11.
- Von Borries, B. (2019). 'Three Generations of History Lessons. Qualitative-Empirical Research on Learning and Teaching on the Basis of Lesson Protocols', in M., Köster, H. Thünemann, M., Zülsdorf-Kersting (eds) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Frankfurt: Wochenschau Verlag, pp. 300-341.
- Wineburg, S. (1991). 'On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy', *American Educational Research Journal*, 28(3), pp. 495-519. doi: <10.3102/00028312028003495>.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other*

Unnatural Acts. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. (2004). 'Crazy for History', *Journal of American History*, 90(4), p. 1401-1414.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on your Phone)*, Chicago: UC Press.

Wineburg, S. *et al.* (2022). 'Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes.', *Journal of Educational Psychology*, 114(5), pp. 893-909. doi: <10.1037/edu0000740>

Köster, M., Thünemann, H., Zülsdorf-Kersting M. (eds) (2019) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

In Italia, per quasi 7 persone su 10, all'inizio del ventunesimo secolo l'esame di Stato ha rappresentato l'ultimo incontro formale con la storia: che cosa si aspettavano gli/le insegnanti da loro? In base a quale idea di storia sono state valutate?

Il volume indaga l'idea di storia che emerge dalle prove dell'esame di Stato e si interroga sul modello di insegnamento di questa disciplina che studentesse e studenti hanno interiorizzato, proponendo una ricerca su scala nazionale, attenta alle differenziazioni geografiche e al confronto tra diversi indirizzi di scuola secondaria superiore. I risultati mostrano quanto "fare storia" a scuola sia una sfida aperta e come le differenze geografiche influenzino le pratiche didattiche. La ricerca rappresenta un contributo al dibattito sulla didattica della storia che parte dalla convinzione che ogni proposta di intervento sulla scuola debba fondarsi sullo studio di ciò che davvero avviene al suo interno.

Lucia Boschetti è diplomata alla Scuola Normale Superiore e dottoressa di ricerca in Storia contemporanea. Si occupa di didattica della storia e insegna dal 2015 nei licei. Tra le sue pubblicazioni in questo campo: L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzonone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie* (Carocci, 2022) e L. Boschetti, C. Villani, a cura di, *Ripensare e insegnare l'Europa* (Anthology Digital Publishing, 2026).



ISBN 978-88-6938-524-7



9 788869 385247

€ 16,00