

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

TESI DI DOTTORATO

**LA CONOSCENZA DELLA STORIA
DEL NOVECENTO IN USCITA DALLA SCUOLA
SECONDARIA DI II GRADO**

*Un'indagine empirica su livelli di conoscenza,
rappresentazioni ed esperienze didattiche
degli studenti neo-diplomati
dell'Università "Sapienza" di Roma*

Dottoranda
Milena Rombi

Tutors
Prof. **Giorgio Asquini**
Prof.ssa **Maria Lucia Giovannini**
Prof. **Lucio Pagnoncelli**

Ciclo XXIV

Anno Accademico 2010 – 2011

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Milena Rombi

Tutors
Prof. *Giorgio Asquini*
Prof.ssa *Maria Lucia Giovannini*
Prof. *Lucio Pagnoncelli*

XXIV Ciclo

**LA CONOSCENZA DELLA STORIA
DEL NOVECENTO IN USCITA DALLA SCUOLA
SECONDARIA DI II GRADO**

*Un'indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni
ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati
dell'Università "Sapienza" di Roma*

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2010 – 2011

Composizione grafica a cura dell'Autrice

Indice

Premessa	XV
Introduzione	XVII

PARTE PRIMA – IL QUADRO TEORICO

Capitolo primo – La storia contemporanea nel sistema d’istruzione italiano ed europeo	1
1.1. La storia contemporanea nei programmi di storia dalla Unità d’Italia ad oggi.....	1
1.1.1. Dalla legge Casati alla legislazione fascista.....	2
1.1.2. L’epurazione dei manuali e la revisione dei programmi di storia dopo il Fascismo.....	12
1.1.3. Il dibattito sull’insegnamento della storia contemporanea negli anni Cinquanta	14
1.1.4. La svolta degli anni Sessanta: il decreto Bosco	18
1.1.5. Prime ipotesi di riforma: la proposta Falcucci (1986) e i programmi Brocca per le Superiori (1992)	21
1.1.6. Il <i>Take off</i> della storia contemporanea: il dibattito negli anni Novanta	26
1.1.7. La riforma dei programmi di storia: il “decreto Berlinguer sul Novecento” (1996)	40
1.1.8. I programmi di storia per gli Istituti professionali (Mattozzi, 1997)	47
1.1.9. La storia contemporanea nelle <i>Indicazioni per il curriculum</i> (De Mauro, 2001).....	51
1.1.10. La storia contemporanea nelle <i>Indicazioni nazionali</i> (Moratti, 2004)	58
1.1.11. La storia contemporanea nelle <i>Indicazioni per il curriculum</i> (Fioroni, 2007).....	62
1.1.12. La storia contemporanea nelle <i>Indicazioni nazionali per il sistema dei Licei</i> (Gelmini, 2010).....	64

1.2. La storia contemporanea in Europa.....	74
1.2.1. Una prospettiva europea nell'insegnamento della storia?.....	74
1.2.2. I principali "nodi" del dibattito europeo sulla storia contemporanea.....	76
1.2.3. Lo scenario francese.....	78
1.2.4. Lo scenario tedesco	81
1.2.5. Lo scenario inglese.....	85
1.2.6. Lo scenario spagnolo.....	89
1.2.7. Lo scenario olandese	93
1.2.8. La storia contemporanea in Europa: osservazioni conclusive	99

Capitolo secondo – I risultati delle indagini più recenti sulla storia nella scuola secondaria..... 101

2.1. Insegnare e imparare la storia: aspetti teorici, didattici, epistemologici (1987-1991)	102
2.2. <i>Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents</i> (1994-1997).....	107
2.3. Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia (1995-1997)	113
2.4. Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dello ultimo anno delle scuole superiori (2000).....	122

PARTE SECONDA – L'INDAGINE EMPIRICA

Capitolo terzo – Presentazione dell'indagine 129

3.1. Individuazione del problema	129
3.2. Definizione degli obiettivi	132
3.3. Ipotesi di ricerca	132
3.4. Disegno di ricerca.....	133
3.4.1. Popolazione di riferimento e campione	133
3.4.2. Piano di campionamento.....	136
3.4.3. Modalità di raccolta dei dati	137
3.4.4. Procedure di analisi dei dati	138

Capitolo quarto – Gli strumenti di rilevazione.....	143
4.1. Pianificazione e costruzione della prova oggettiva di profitto	143
4.1.1. Il problema del costruito.....	144
4.1.2. Il problema del contenuto.....	147
4.1.3. Costruzione del canone di rilevanze storiche: il contributo degli storici	148
4.1.4. L'analisi dei manuali di storia contemporanea	151
4.1.5. Definizione degli obiettivi e degli ambiti tematici	155
4.1.6. Tipologia della prova e forma dei quesiti	157
4.1.7. Fasi di costruzione della prova e procedure di validazione	160
4.1.8. Struttura della prova allestita per il <i>try out</i>	161
4.2. Pianificazione e costruzione del questionario studenti	162
4.2.1. Fasi di costruzione del questionario studenti	163
4.2.2. Finalità, aree d'indagine, variabili rilevate.....	164
4.2.3. Struttura del questionario studenti	165
Capitolo quinto – Raccolta e analisi dei dati	167
5.1. Il <i>try-out</i>	167
5.1.1. Analisi degli item e revisione della prova	169
5.1.2. La prova pilota nel giudizio degli studenti	179
5.1.3. Struttura definitiva della prova	180
5.1.4. Il <i>Motivation index</i> : l'impegno dichiarato dagli studenti.....	181
5.2. Lo studio principale	182
5.2.1. Modalità di somministrazione	184
5.2.2. Pulizia dei dati e attribuzione dei punteggi.....	186
5.2.3. Item analisi.....	188
5.2.4. Andamento dei punteggi al test secondo l'IRT	196
5.2.5. Distribuzione pentenaria dei punteggi	197
Capitolo sesto – I risultati della ricerca.....	203
6.1. Risultati della prova di conoscenza della storia del Novecento	203
6.1.1. Risultati generali della prova	204
6.1.2. Risultati analitici: le domande a scelta multipla	208
6.1.3. Risultati analitici: le prove cloze	212
6.1.4. Risultati analitici: le tabelle cronologiche	215
6.2. Risultati della prova e caratteristiche degli studenti	217
6.2.1. Caratteristiche anagrafiche e topologiche	219
6.2.2. <i>Background</i> familiare e caratteristiche socioeconomiche e culturali di provenienza	225
6.2.3. Curriculum scolastico.....	239
6.2.4. <i>Motivation index</i> e risultati della prova.....	250

6.3. Risultati della prova e interesse generale verso la storia	253
6.3.1. La rappresentazione della storia	253
6.3.2. Interesse per la storia come materia scolastica	260
6.3.3. Interesse per i diversi periodi, ambiti, scale storiche.....	263
6.4. Risultati della prova e interesse specifico per la storia del Novecento.....	268
6.4.1. Importanza assegnata alle rilevanze storiche del Novecento.....	269
6.4.2. Fonti di apprendimento della storia del Novecento.....	274
6.4.3. Abitudini e difficoltà di studio.....	276
6.5. Risultati della prova e insegnamento della storia del Novecento	278
6.5.1. Gli insegnanti di storia contemporanea nel giudizio degli studenti.....	279
6.5.2. Svolgimento del programma di storia dell'ultimo anno	282
6.5.3. Importanza assegnata dai docenti alla storia del Novecento.....	285
6.5.4. Metodologie didattiche e modalità di verifica dell'apprendimento.....	290
6.5.5. Il manuale di storia contemporanea.....	296
6.6. La percezione della storicità degli avvenimenti più recenti	300

Conclusioni	307
Discussione dei risultati.....	307
Utilizzabilità dei risultati e possibili piste di approfondimento	313
Il giudizio dei decisori politici sui risultati della ricerca.....	315
Incontro con Luigi Berlinguer.....	315
Incontro con Luciano Favini.....	318
Il giudizio degli esperti di storia sui risultati della ricerca	322
Incontro con Giovanni Sabbatucci.....	322
Incontro con Luigi Cajani	325
Il punto di vista di Huub Kurstjens	328

Appendice

Sezione I – Presentazione della ricerca	333
I/a Abstract della ricerca (per la presentazione al IV Seminario SIRD)	333
I/b Lettera di presentazione (per lo studio principale).....	335
I/c Intervento al forum INDIRE.....	337

Sezione II – Strumenti di rilevazione	340
II/a Prova oggettiva di profitto (<i>try out</i>)	340
II/b Prova oggettiva di profitto (studio principale)	355
II/c Questionario studenti	366
Sezione III – Risultati: Item analisi e correlazioni	379
III/a Item analisi sui dati raccolti nel <i>try out</i>	379
III/b Item analisi sui dati raccolti nello studio principale	398
III/c Analisi dei singoli item della prova di profitto	410
III/d Curve del test (studio principale)	424
III/e Tabelle correlazionali	426
<i>Bibliografia</i>	443
<i>Sitografia italiana</i>.....	459
<i>Sitografia europea</i>	460
<i>Sitografia archivi storici quotidiani italiani</i>	460
<i>Riferimenti normativi</i>	461

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento ai miei *tutors*,
Giorgio Asquini, Maria Lucia Giovannini, Lucio Pagnoncelli,
senza il cui prezioso contributo questo studio
non avrebbe avuto pregio né spessore scientifico.

Un grazie anche **a tutti i docenti del Collegio di Dottorato**
per i suggerimenti, i consigli e le costruttive osservazioni
che hanno affiancato il graduale avanzamento della ricerca.

Un ringraziamento speciale alla professoressa **Anna Salerni**
e ai miei **colleghi dottorandi** per le costanti attestazioni
di stima e di affetto, potente incentivo a superare
i molti ostacoli incontrati durante il percorso.

Grazie anche ai tanti esponenti del mondo accademico
e della didattica storica che hanno mostrato interesse
e accettato di collaborare a vario titolo alla ricerca;
tra di essi, un particolare ringraziamento va
ai professori **Giovanni Sabbatucci e Huub Kurstjens**
per il consulto tecnico riguardo alle prove scritte;
ad **Annabella Gioia** dell'Irsifar e **Maria Laura Marescalchi** del Landis
per il materiale di approfondimento gentilmente fornito;
ai professori **Luigi Berlinguer, Luciano Favini e Luigi Cajani**
per la disponibilità dimostrata elargendo il loro prezioso tempo
per riflettere insieme sugli esiti della ricerca.

Un grazie dal profondo del cuore a tutti i parenti e gli amici
che hanno saputo starmi vicino con pazienza e affetto in questi tre anni,
in particolare a **Francesca, Mario e Tiziana**
per il generoso contributo (dato anche in giorni di festa!)
alla riflessione critica su dati di complessa interpretazione
e per il supporto nella tecnologia informatica.

Ma il ringraziamento più grande è rivolto alla mia famiglia,
a cui ho tolto molto e da cui ho ricevuto tanto,
a mia madre **Angela**, che mi ha trasmesso l'amore per il sapere e
lo spirito di sacrificio nel portare avanti le sfide della vita,
ai miei figli **Diana e Flavio**, che mi hanno sostenuto sempre,
nei momenti di entusiasmo come in quelli di stanchezza,
a mio marito **Claudio**, senza il quale tutto questo non ci sarebbe stato.

Riguardo alle cose umane non ridere,
non piangere, non indignarsi, ma capire.

B. Spinoza

Una parola domina e illumina i nostri studi: "comprendere".
Parola, non nascondiamocelo, gravida di difficoltà ma anche di speranze.

M. Bloch

Qual è il mezzo pratico per misurare la nostra cultura storica?
Ecco, è semplicissimo: la nostra capacità di intendere il presente.

A. Labriola

Premessa

Una porta chiusa in fondo al corridoio. Al di là di essa, lo studio di mio padre, con gli scaffali pieni di libri e di riviste di storia, soprattutto contemporanea, e le pareti tappezzate di foto d'epoca.

In una casa affollata di voci e di presenze, quella stanza costituiva un luogo riservato, gelosamente protetto, non accessibile senza permesso. Proprio perciò destinata a esercitare un'attrazione irresistibile e a diventare qualcosa di più di un semplice luogo fisico da "profanare" (come sempre avveniva) ogni qualvolta si riusciva a eludere la sorveglianza paterna: un *locus* spirituale, un bisogno esistenziale di infrangere le barriere dello spazio e del tempo per trovare un contatto umano con chi aveva lasciato – intenzionalmente o meno – una testimonianza del suo percorso esistenziale nei libri di storia o nelle foto ingiallite dal tempo.

Nasce da qui la passione profonda per la storia, coltivata come esigenza di aprire sempre nuove porte, esplorare nuovi orizzonti, accedere a nuove frontiere, in uno *Streben* radicato nel profondo convincimento che la storia non sia – per dirla con Marc Bloch – mera «scienza del passato», ma «scienza che, senza posa, necessita di unire lo studio dei morti a quello dei viventi» al fine di comprendere il presente e incidere su di esso.

Del grande storico francese ho sempre apprezzato il convincimento che il primo dovere di chiunque si occupi di storia sia quello di «interessarsi alla vita» e di «far interessare alla vita», contribuendo alla costruzione di un filo rosso che, saldando il passato al presente, non solo sia capace di orientare, ma anche di aprire varchi di senso nella trama labirintica del reale.

Questa predilezione per una conoscenza storica non fine a se stessa ma utile alla comprensione del mondo contemporaneo non poteva che trovare nel Novecento il suo campo d'elezione. Quale periodo della storia umana può infatti alimentare una riflessione sul presente più intensa del XX secolo, l'epoca in cui hanno avuto origine, gestazione e sviluppo le stigmate che definiscono la specificità del nostro tempo?

L'esigenza di approfondire la conoscenza del Novecento nei suoi lasciti contraddittori e nelle sue interne dinamiche è stata all'origine di importanti esperienze di studio condotte in ambito accademico contestualmente alla docenza nelle scuole superiori, esperienze che sono risultate particolarmente proficue per promuovere iniziative didattiche volte a richiamare

l'attenzione dei giovani su alcuni snodi cruciali della storia del Novecento.

La larga partecipazione degli studenti agli incontri organizzati su questi temi con storici ed esponenti qualificati della cultura ha permesso di constatare, accanto all'esistenza di un sincero interesse e sensibilità per le problematiche affrontate, anche e soprattutto uno specifico bisogno di conoscenza della storia più recente, bisogno che l'ordinario svolgimento dei programmi scolastici non sempre è capace di soddisfare nonostante i molti anni intercorsi dall'inserimento ufficiale della contemporaneità nei curricula di storia.

È stata proprio la consapevolezza delle conseguenze determinate dall'"insegnamento negato" della storia più recente a porsi all'origine della decisione di intraprendere una ricerca di dottorato che potesse fornire elementi conoscitivi affidabili e validi per analizzare in profondità un problema avvertito come ineludibile per le vaste implicanze educative connesse allo studio della contemporaneità.

Il desiderio di dare un qualche contributo alla ricognizione dell'esistente in un ambito educativo non ancora sottoposto a rilevazione empirica è stato di sprone per affrontare le molteplici sfide che tali ricerche inevitabilmente comportano a chi ad esse si accosta provenendo – come nel mio caso – da studi prettamente umanistici, prima tra tutte quella di acquisire un corredo di nozioni statistiche imprescindibile per un'analisi oggettiva dei dati.

Ma se ogni sfida è sempre una nuova porta da aprire, davvero stimolanti sono stati gli orizzonti che si sono schiusi durante i tre anni di dottorato grazie alle opportunità di interazione e confronto con la più vasta comunità scientifica, veicolate attraverso la partecipazione ad alcuni *meeting* di rilevanza nazionale e internazionale.

Tra di essi, un'importanza particolare rivestono la settimana trascorsa nei Paesi Bassi nel marzo 2010 in occasione della XVII conferenza di Euroclio sull'insegnamento/apprendimento della storia in Europa e la presentazione della ricerca di dottorato al IV seminario SIRD, svoltosi a Linguaglossa (Catania) nel settembre 2010.

È anche grazie a esperienze di questo tipo che lo studio di seguito illustrato si configura come uno dei momenti più impegnativi ma anche più qualificanti della mia vita, al di là dei limiti ad esso assegnati dalle contingenze temporali e dal carattere intrinsecamente aporetico di ogni ricerca condotta in ambito educativo.

Introduzione

La distruzione del passato, o meglio la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti, è uno dei fenomeni più tipici e insieme più strani degli ultimi anni del Novecento. La maggior parte dei giovani di fine secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono.

E. J. Hobsbawm, *Il Secolo breve*, 1995 (ed. or. 1994)

Il lavoro di ricerca presentato in questo volume è stato largamente influenzato dalla denuncia dell'esistenza di una profonda frattura tra le generazioni "di fine secolo" – a cui appartengono gli studenti che frequentano oggi la scuola – e "il passato storico del tempo in cui essi vivono".

Formulata a metà degli anni Novanta dallo storico inglese Hobsbawm nel contesto di una più ampia lettura storiografica degli eventi del XX secolo, questa tesi si è trovata al centro di una riflessione molto vasta che ha coinvolto anche la scuola e la sua capacità di rispondere alle sfide educative del nostro tempo.

Al fondo, una domanda: quale responsabilità pertiene all'istruzione scolastica in quanto istituzione nella diffusione della piaga del «presentismo», inteso come incapacità dei giovani a emanciparsi dal dato esperienziale immediato per aprirsi a orizzonti culturali più ampi, entro i quali storicizzare e dar significato ai gesti e agli eventi del presente?

Ad essere chiamato pesantemente in causa, nell'ultimo scorcio di secolo, fu soprattutto l'insegnamento della storia: tra i capi di imputazione trovò spazio la vibrante denuncia di «un'ormai insostenibile impostazione didattica sedimentata nella nostra tradizione scolastica e legata a un troppo cauto concetto di storia, che colloca nel primo conflitto mondiale il traguardo della storia contemporanea» (Berlinguer, 1997).

Parve indifferibile un rinnovamento dei programmi che puntasse coraggiosamente sull'attribuzione di uno spazio più ampio alla storia del Novecento all'interno dei curricula di studio della scuola secondaria.

Si ritenne infatti che una più robusta conoscenza della storia recente, inserita in un profondo ripensamento dell'impianto generale della for-

mazione storica¹ potesse contribuire ad arginare almeno uno dei sintomi più evidenti del cosiddetto «presentismo»: l'eclisse dalla coscienza dei giovani della dimensione storica del reale, la perdita di significato di quella trama di relazioni incardinate nel recente passato che consente di porre più chiaramente in luce il senso e le ragioni della situazione presente.

Derivò dunque dalla volontà di porre rimedio alle pericolose conseguenze di una conoscenza «indebitamente negletta» della storia novecentesca l'emanazione, nel novembre 1996, del decreto che introdusse ufficialmente la storia contemporanea nei curricula di studio della scuola italiana.

Accompagnata da un vivacissimo dibattito, l'innovazione ministeriale alimentò la ragionevole speranza di riuscire a incidere e, forse, modificare una prassi scolastica insostenibile e obsoleta, veicolando l'acquisizione di un corredo di informazioni storiche funzionali a una comprensione più profonda «della società che ci circonda» e, perciò, a una più salda presa di coscienza della variegata trama del mondo contemporaneo.

A distanza di quasi tre lustri dall'entrata in vigore del "decreto sul Novecento" numerose voci si sono alzate, dal mondo della scuola, dell'università e della ricerca didattica, per denunciare che poco o nulla era realmente cambiato e che un vasto cono d'ombra continuava a oscurare la conoscenza della storia del Novecento, specie quella più recente, determinando la presenza di indebiti «vuoti di memoria» (Pivato, 2008) giudicati corresponsabili dell'appiattimento dei giovani su un presente senza profondità e senza futuro.

Il nodo problematico da cui muove la presente ricerca è dunque costituito dalla percezione di una palese contraddizione: da una parte la vigente normativa scolastica riconosce il contributo che la storia più recen-

¹ In ordine alla necessità di operare un coraggioso cambiamento nell'assetto della formazione storica, tale da investire anche le tradizionali periodizzazioni, si pronunciò la Commissione dei Saggi (gennaio-maggio 1997). Istituita dal ministro Berlinguer e composta da esponenti di spicco della cultura storico-pedagogica – tra cui Maragliano, Reale, Pontecorvo, Ribolzi, Vegetti, Tagliagambe – la Commissione concluse i lavori pubblicando una specifica proposta operativa intitolata *La storia nel Documento dei Saggi* che conserva ancora oggi elementi di notevole interesse, specie in rapporto alla didattica della storia più recente. Il documento è reperibile nel sito <http://www.sissco.it/index.php?id=1317>.

te arreca alla comprensione delle “*radici del presente*”, all’acquisizione di fondamentali competenze di cittadinanza attiva, all’orientamento critico nella complessità del reale; dall’altra la corrente prassi didattica disattende in modo diffuso tali indicazioni, lasciando evaso un preciso dovere di formazione nei confronti delle giovani generazioni.

L’esperienza maturata come docente nel campo specifico dell’insegnamento della storia nelle classi terminali delle scuole superiori, arricchita dal costante confronto con i colleghi e dallo scambio di opinioni con storici contemporaneisti e studiosi operanti nel settore di raccordo tra scuola e università, è stata determinante nella messa a fuoco del problema e nella definizione della principale finalità d’indagine: raccogliere elementi conoscitivi utili a delineare lo stato dell’arte dell’apprendimento della storia del Novecento al termine della scuola secondaria di II grado.

Tale finalità ha fortemente orientato la costruzione del piano di ricerca e guidato tutte le successive fasi di lavoro, di seguito richiamate con specifico riferimento alla loro presentazione nel presente volume.

Lo studio è articolato in sei capitoli, suddivisi in due parti:

- la *prima parte*, relativa all’indagine di sfondo, comprende i primi due capitoli ed è volta ad esplorare in profondità lo statuto epistemico della storia contemporanea e le forme del suo insegnamento attraverso tre distinti ambiti di analisi:
 - la disamina dei programmi di storia contemporanea emanati in Italia dall’Unità a oggi,
 - la considerazione dei curricula di storia vigenti in cinque tra i più importanti dell’Unione Europea (Francia, Germania, Inghilterra, Spagna, Paesi Bassi),
 - l’acquisizione degli esiti delle principali indagini osservative condotte sull’insegnamento della storia negli ultimi decenni, sia in Italia che all’estero;
- la *seconda parte*, dedicata all’indagine empirica, comprende quattro capitoli e illustra in modo dettagliato il disegno di ricerca (ipotesi, finalità, obiettivi, campione, strumenti, metodologia, risultati, conclusioni), senza omettere i nodi problematici incontrati “in itinere” e le soluzioni di volta in volta adottate.

Per quanto concerne la prima parte, il quadro teorico di riferimento è stato ricostruito attraverso un’accurata rassegna bibliografica, che ha incluso anche documenti informali, quali articoli di giornale e dossier pubblicati in alcuni siti web sulla storia contemporanea.

Ciò ha determinato una forte presa di coscienza degli obiettivi da perseguire nella successiva fase empirica dell'indagine, come pure degli strumenti di rilevazione da utilizzare per il loro raggiungimento.

Un ampio capitolo è stato riservato alla raccolta e all'analisi dei dati, condotta attraverso elaborazioni di tipo statistico.

Particolare attenzione è stata riservata all'esposizione dei risultati, arricchita da tabelle e grafici per una loro più efficace rappresentazione.

Nella sezione finale, riservata alle conclusioni, sono stati discussi gli esiti della ricerca e acquisiti i giudizi di alcuni esponenti di rilievo del sistema d'istruzione italiano e straniero, intervistati per il ruolo svolto in qualità di decisori politici (Berlinguer e Favini) o per quello di esperti nello specifico settore disciplinare dell'insegnamento-apprendimento della storia (Sabbatucci, Cajani, Kurstjens).

Un'ampia *Appendice* articolata in tre sezioni raccoglie tutti i materiali prodotti e utilizzati nel corso dell'indagine.

Oltre a fornire un accurato resoconto del lavoro svolto in tutte le fasi che hanno scandito la ricerca empirica, l'Appendice offre alla più ampia comunità scientifica quanto necessita per verificare la correttezza dei dati descritti e per giungere a una comprensione più puntuale degli esiti dell'indagine. Si ritiene infatti che un'informazione chiara e trasparente delle operazioni svolte costituisca la condizione indispensabile per aprire l'indagine a nuovi, arricchenti sviluppi.

A conclusione, uno spazio non esiguo è stato riservato alla *Bibliografia*, affiancata dalla *Sitografia* contenente il repertorio dei siti Internet, italiani e stranieri, esplorati nel corso dell'indagine.

Chiude il volume la sezione dedicata ai *Riferimenti normativi* citati nel corpo della tesi.

Parte prima
IL QUADRO TEORICO

Capitolo primo

La storia contemporanea nel sistema d'istruzione italiano ed europeo

1.1. La contemporaneità nei programmi scolastici di storia dalla Unità ad oggi

L'assunzione della categoria di "contemporaneità" in riferimento ad una disciplina – come quella storica – più di ogni altra esposta ai rischi di "uso pubblico"², costituisce un campo di osservazione privilegiato per ricostruire le diverse, e spesso agonistiche, rappresentazioni che l'Italia ha elaborato di se stessa lungo i 150 anni di storia unitaria. Esplorare i programmi di storia emanati dall'Unità ai nostri giorni focalizzando l'attenzione sulla presenza (o assenza) in essi della storia più recente costituisce, infatti, una valida cartina di tornasole per conoscere, dietro le finalità ufficiali ascritte ai programmi, la implicita *Weltanschauung* elaborata dai decisori politici in ordine al modello di formazione delle nuove generazioni ritenuto di volta in volta più rispondente allo "spirito dei tempi".

La celebre affermazione crociana, secondo cui «qualsiasi storia degna di questo nome è storia contemporanea» perché sempre riferita «al bisogno e alla situazione presente» (Croce, 1938, pp.11-13), trova particolare invero nella disamina dei programmi di storia contemporanea, essendo quelli in cui i «bisogni del presente» (spesso nella forma di contingenti istanze politico-ideologiche) agiscono con più forza nella selezione dei contenuti e delle rilevanze storiografiche.

Se è vero – come afferma Alessandro Cavalli (2005, p.14) – che «i programmi sono un sismografo sensibile delle influenze che di volta in vol-

² L'espressione "uso pubblico della storia" risale agli anni Ottanta, epoca in cui venne coniata da Jürgen Habermas in riferimento alla strumentalizzazione della storia a fini di giustificazione politica dell'attualità operata dagli storici revisionisti. Per un'accurata esplorazione del concetto, cfr. Gallerano, 1995.

ta si esercitano da parte del Governo in carica su un oggetto delicato quale l'insegnamento della storia», un'indagine che esplori diacronicamente la riscrittura dei programmi scolastici può dire molto non solo sulle forme di controllo esercitate dal potere politico sull'apprendimento della storia contemporanea³, ma anche sul paradigma assiologico sotteso alle finalità formative di volta in volta assegnate al suo studio⁴.

Nei successivi paragrafi, le principali fasi del dibattito sulla inclusione della storia più recente nei *curricula* delle scuole superiori saranno ripercorse adottando come punti di riferimento il ruolo che la storia ha assunto in relazione alle vicende storico-politiche del nostro Paese, il rapporto tra i programmi di storia e la loro ricezione, la funzione assegnata alla storia contemporanea nei progetti di riforma complessiva della scuola secondaria di II grado.

1.1.1. *Dalla Legge Casati alla legislazione fascista*

Fino agli inizi dell'Ottocento, la forte e prolungata influenza della *Ratio studiorum* della tradizione gesuita sugli orientamenti pedagogici e sull'organizzazione scolastica nei diversi Stati dell'Italia pre-unitaria costituì un serio ostacolo all'insegnamento di epoche storiche diverse da quell'età classica, considerata fulcro ed epicentro dell'intero sistema d'istruzione⁵.

³ Osserva, al riguardo, Cavalli (2005, p.11): «Da quando la storia è entrata a far parte dei programmi scolastici (quindi, grosso modo, dalla seconda metà del XIX secolo) si è riproposto il problema dell'insegnamento della storia. Il tema è straordinariamente sensibile ai cambiamenti: chi detiene il potere non solo vuole riscrivere la storia dal suo punto di vista, ma soprattutto vuole controllare la storia che viene raccontata nelle scuole».

⁴ È utile, al riguardo, ricordare che l'insegnamento della storia «non è "neutro" e che quindi, più di altre discipline, è sensibile all'impianto valoriale e culturale che sostanzia riforme di struttura delegate alla formazione delle giovani generazioni» (De Gerloni, 2003, p.2).

⁵ Sin dalla fondazione dei primi collegi dell'Ordine dei Gesuiti, negli anni Quaranta e Cinquanta del XVI secolo, venne elaborata la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, messa a punto da un'apposita commissione tra il 1581 e il 1599, anno della sua pubblicazione. Si tratta di una sorta di manuale sul metodo educativo e l'ordinamento delle scuole, composto da 463 regole volte a codificare un metodo pedagogico imperniato sull'insegnamento del latino e dei classici, sull'emulazione tra studenti e su una severa disciplina. Ricostituita la Compagnia di Gesù nel 1814 dopo

Un significativo mutamento di tale impostazione pedagogica si venne a registrare verso la metà dell'Ottocento, in concomitanza con la fase decisiva del processo risorgimentale di unificazione promosso dal Piemonte sabauda: l'esigenza di sviluppare negli studenti una coscienza di tipo "nazionale" indusse infatti a revisionare in modo sostanziale la gerarchia delle materie ereditata dal passato, revisione di cui beneficiarono principalmente la storia e la letteratura italiana, «parte integrante e fondamentale del disegno delle classi dirigenti risorgimentali [...] di proporre la tradizione come *koinè* culturale "nazionale" in grado di unificare le borghesie nazionali allora assai differenziate» (Silvani, 2005, p.165).

Lo spazio del tutto nuovo accordato alla storia nei *curricula* scolastici fu dunque strettamente funzionale al suo utilizzo come strumento di educazione patriottica⁶.

Già nelle *Istruzioni* agli insegnanti poste a premessa dei nuovi programmi emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna nel 1856, lo studio della storia - «importantissimo in qualsiasi condizione privata e pubblica» (Di Pietro, 1991, p.38)⁷ - veniva circoscritto a un orizzonte prettamente nazionale, per via delle forti valenze civico-patriottiche ad esso ascritte⁸.

essere stata sciolta nel 1773, una nuova *Ratio* venne promulgata nel 1832, a sua volta soggetta - nel corso del Novecento - a ulteriori revisioni.

⁶ Annota Tobia Cornacchioli: «Nell'Ottocento, a partire dalla Francia [...], la storia diventa per l'Europa e l'Occidente tutto la biografia della nazione; e la storia insegnata assurge a sua volta al ruolo di strumento ideologico per affermare e irrobustire l'identità nazionale». E ancora: «In Italia il processo che porta all'affermazione della storia come biografia della nazione e della storia insegnata come strumento per l'affermazione dell'identità nazionale comincia già prima dell'unificazione politica nell'entità statale - il Regno di Sardegna, il Piemonte - che maggiormente si fa carico della soluzione unitaria del processo risorgimentale» (Cornacchioli, 2002, p.217).

⁷ Il volume di Di Pietro costituisce un sussidio prezioso nell'esplorazione diacronica dei programmi di storia anche perchè corredato da un'ampia appendice contenente tutti i programmi di studio prodotti in Italia da prima dell'unificazione al 1963, con in aggiunta il parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sui Programmi di storia del ministro Falcucci (1986).

⁸ È quanto nota Di Pietro (1991, p.38) quando scrive: «Superando l'esclusiva dimensione di un orientamento ideologico tutto implicito nei criteri di selezione degli avvenimenti [...], nel Regno sabauda la storia come disciplina scolastica del grado medio acquisiva, apertamente e definitivamente, accanto all'aspetto più propriamente culturale di "conoscenza disinteressata del passato", un progetto squisita-

Si è creduto che, meglio di una storia universale, troppo difficile da insegnarsi e ad apprendersi, potesse giovare per dette classi quello della nostra Nazione. Il quale divisamento fu consigliato ancor più dal pensiero che dalle siffatte lezioni abbiano i giovani ad imparare a conoscere le vicende dell'Italia antica e moderna e a trarre da esse utili esempi di amor di patria, e ad informarsi al più elevato sentimento della nazionalità e della dignità civile (Silvani, 2005, p.189).

Iniziava in tal modo a essere tessuto quel filo rosso nazional-patriottico destinato a diventare il tratto maggiormente distintivo e caratterizzante la didattica della storia anche nel sistema d'istruzione del giovane Stato unitario.

L'esigenza di veicolare attraverso l'apprendimento della storia una griglia di valori civili e morali capaci di forgiare le future *élites* politiche della Nazione ebbe infatti piena accoglienza nella Legge Casati, il regio decreto emanato nel Regno di Sardegna nel 1859 e progressivamente esteso a tutta l'Italia in seguito all'unificazione⁹.

Date tali premesse, non suscita sorpresa il fatto che il canone storico previsto dalla legge Casati, teso alla costruzione di una edificante *biografia della nazione*, conducesse ad accordare particolare centralità alla storia contemporanea italiana, intesa come «spazio del *compimento*, che faceva del Risorgimento l'esito necessario di un tragitto storico cominciato alle origini di Roma»(De Bernardi, 2004, p.3)¹⁰.

Come ha scritto Luigi Cajani,

Questo modello di storia scolastica era sostenuto da una ricerca storica che inseriva le varie storie nazionali in un paradigma eurocentrico, fon-

mente politico. Essa diventava perciò, nelle future classi dirigenti e nei futuri ceti intermedi, un mezzo di formazione di alcuni orientamenti politici fondamentali».

⁹ Emanata il 13 novembre 1859 dal ministro sabaudo Gabrio Casati ed entrata in vigore nel 1860, la legge Casati (n. 3725) rappresentò la prima legge organica della scuola relativa a tutti i suoi ordini e gradi. Cfr. Canestri & Ricuperati, 1976.

¹⁰ Riguardo ai contenuti di apprendimento, scrive Silvani (2005, pp.165-166): «La storia definiva il suo orizzonte contenutistico attorno a personaggi illustri e ad un repertorio di fatti esemplari edificanti e nazionalisti, nel quale le glorie di Roma si combinavano, in sequenza coerente, con le lotte comunali, lo splendore del Rinascimento, l'esaltazione degli episodi di orgoglio nazionale durante la dominazione straniera – da Pier Capponi a Balilla – fino agli eroi del Risorgimento».

dato sulla marginalizzazione o esclusione di altre parti del mondo (Cajani, 2004, p.319).

L'assoggettamento del passato a un *uso pubblico* finalizzato «a insegnare ad amare la patria e a cooperare al risorgimento di essa» (Ricotti, 1863)¹¹ è stato alla base anche dei programmi scolastici redatti sia dalla Destra (Legge Coppino, 1867) sia dalla Sinistra storica (Legge De Sanctis, 1880).

In questi ultimi, in particolare, l'istanza della "educazione patriottica" fu enfatizzata al punto da prescrivere che nelle scuole "normali" (preposte alla formazione dei maestri) dovesse essere studiata per tutt'e tre gli anni solo la storia italiana. La curvatura ideologica dell'insegnamento storico doveva infatti essere sommamente accentuata nella formazione di coloro che venivano preparati «al delicato ufficio di educatori del popolo» (M.P.I., 1883), a cui veniva riconosciuto un ruolo fondamentale «nell'organizzazione del consenso delle classi popolari allo Stato liberal-moderato» (Di Bernardi, 2004, p.5).

In tale ottica si giustificava il rilievo accordato allo studio della storia più recente, individuato come l'ambito maggiormente formativo: a partire dal 1885, alla conoscenza del Risorgimento (circoscritto a un arco temporale racchiuso tra il 1848 e il 1870) venne infatti riservato l'intero ultimo anno delle scuole medie inferiori, con un evidente "schiacciamento" della contemporaneità sulla attualità, mentre solo nei Licei «la storia contemporanea manteneva le dimensioni di un'epoca ampia, che andava dai prodromi delle rivoluzioni all'unificazione italiana, letta anche in chiave europea» (*Ibidem*).

L'importanza dello studio della contemporaneità per la comprensione critica del presente fu condivisa anche da quegli intellettuali – come il Labriola e il Salvemini – che più si battevano perchè alla storia venissero assegnati «compiti formativi diversi dalla mera esaltazione del destino patriottico delle vicende nazionali» (*Ibidem*, p.4)¹².

¹¹ È questa la finalità precipua assegnata all'insegnamento della storia da Ettore Ricotti, primo titolare della cattedra di Storia d'Italia all'Università di Torino. Come scrisse nella Premessa del suo *Compendio di storia patria* (1863), l'amore per la patria doveva tradursi in un atteggiamento moderato di ossequiente obbedienza al "principe" e alle leggi, di anteposizione dell'interesse pubblico ai "comandi privati", di attenzione a evitare gli "eccessi".

¹² Benchè minoritarie e destinate a restare inascoltate, non mancarono – a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento – le voci di quanti ritenevano che i fini

In un saggio pubblicato nel 1876, Antonio Labriola – da sempre critico severo di una didattica della storia che, concentrandosi su precetti e manuali, venisse a tradire il suo scopo primario, l’apporto alla «produzione delle forme dell’intendere» – scriveva:

[...] Qual è il mezzo pratico per misurare la nostra cultura storica? Eccolo, è semplicissimo: la nostra capacità di intendere il presente. [...] Or la storia che importa di insegnare per fini dell’educazione non consiste nella descrizione metodica dei fatti e delle date, né è da considerare quale ordinamento sistematico delle cause generatrici degli avvenimenti umani. Essa ha da essere come il complemento della esperienza attuale, con la narrazione dei fatti che la precedettero e la prepararono, deve arricchire l’immagine dello svariato spettacolo delle cose umane presenti, con l’esposizione delle assenti e delle passate [...]. (Labriola, 1876, p.46)¹³.

Per Labriola, dunque, lo studio del passato – specie di quello prossimo – possedeva una sua intrinseca e speciale “ragion d’essere”: completare «l’esperienza attuale» per arricchire «l’immagine dello svariato spettacolo delle cose umane presenti» (*Ibidem*)¹⁴.

Agli inizi del Novecento, tuttavia, questa salda fiducia nella possibilità di sviluppare – attraverso la conoscenza della storia recente – la «capacità di intendere il presente» venne a incrinarsi fortemente.

dell’insegnamento della storia dovessero essere altri rispetto a quelli caratterizzanti il modello desanctisiano della storia biografica, destinato col tempo a decadere a sterile narrazione retorica di avvenimenti politici “esemplari” e delle gesta di grandi personaggi. Tra queste voci, particolarmente significativa fu quella di Gaetano Salvemini, tenacemente impegnato a sottrarre la storia ai suoi usi pubblici per farne una disciplina formativa solidamente fondata «sulla comprensione dei fatti, l’esercizio delle capacità di ragionamento, il riconoscimento della complessità della società, il nesso tra continuità e discontinuità nel processo storico» (Salvemini, 1908, p.63).

¹³ Per una accurata disamina della riflessione sulla didattica della storia di Labriola, si rinvia a Siciliani de Cumis (1981).

¹⁴ Si tratta di una posizione – assai avanzata per i tempi – ma oggi pienamente condivisa. Come ha scritto Laurent Wirth (2005, p.51), «uno dei grandi obiettivi dell’insegnamento della storia è aiutare a comprendere il mondo contemporaneo. [...] È innanzitutto in questo senso, dal momento che la storia permette di decifrare il mondo nel quale viviamo, che, secondo la celebre espressione di Benedetto Croce “qualsiasi storia degna di questo nome è storia contemporanea”».

Il "presente" venne infatti ad annoverare processi di trasformazione economica e sviluppi socio-culturali così accelerati da rendere ardua ai contemporanei la possibilità stessa della loro intelligibilità.

Fu così che, nel corso dell'età giolittiana, andò smarrendosi ogni effettivo rapporto con la contemporaneità: la complessità e novità dei fenomeni legati all'industrializzazione, all'avvento della società di massa, alle nuove forme di competizione internazionale furono tali da impedire il loro inserimento in uno schema interpretativo lineare come quello tradizionalmente volto a tessere la "biografia della nazione".

La conseguenza fu duplice: da una parte venne meno la possibilità di includere nei programmi di storia gli eventi più recenti, dall'altra si registrò il passaggio dal patriottismo al nazionalismo, «dall'amore di patria all'idolatria della propria nazione» (De Bernardi, 2004, p.8), come attestano i programmi di storia per il Liceo moderno emanati nel 1913 dal ministro Credaro¹⁵.

Il tentativo operato nel 1920-'21 da Benedetto Croce, ministro dell'Istruzione nell'ultimo governo Giolitti, di restituire dignità all'insegnamento della storia riformandone i programmi sulla base delle più recenti acquisizioni della ricerca storiografica¹⁶ fu di breve durata: il varo nel 1923 della Riforma Gentile (salutata da Mussolini come "la più fascista delle riforme") apportò cambiamenti così sostanziali all'assetto complessivo della scuola italiana da determinarne la sopravvivenza ben oltre la durata storica del Fascismo.

¹⁵ Fortemente influenzati dal crescente nazionalismo (è l'epoca della conquista della Libia), i programmi Credaro per il Liceo moderno (R.D. n. 1213) ebbero come poli esasperati la romanità e la centralità mediterranea dell'Italia. Cfr. Ricuperati, 1989, p.22.

¹⁶ Come scrive Ricuperati (1989, p.22), «[...] in questi programmi firmati da Croce – ma elaborati da una Commissione presieduta da Gentile – si affermava un principio nuovo, almeno per la storia italiana: cioè che la storia dovesse essere insegnata allo stesso modo, organico e complesso, in tutti i tipi di superiori. Inoltre l'ottica generale non era quella politico-diplomatica, ma economico-sociale. Era bandita ogni inflessione nazionalistica. Era confermato il legame con la geografia. Non solo: economia politica, politica economica e demografia erano concepite come parti integranti del programma di storia. [...] La storia era liberata così dalle più banali intenzioni ideologico-politiche e – rimanendo una disciplina con un'alta finalità di educazione civile – poteva diventare il principale strumento di una matura formazione intellettuale».

Circoscrivendo il discorso alla disciplina storica, va detto che mentre i programmi crociani riconoscevano la piena autonomia della “storia come materia” nel curriculum degli studi e sottolineavano la sua centralità nella formazione delle giovani generazioni¹⁷, il modello gentiliano determinò la netta supremazia delle discipline letterarie e filosofiche, con la conseguente assegnazione alla storia di una funzione ancillare e subalterna alle altre materie cui era abbinata: Italiano nell’Istituto Magistrale e negli Istituti Tecnici, Filosofia nei Licei.

Entrando nello specifico della finalità e degli obiettivi assegnati, occorre evidenziare che Gentile – pur conservando lo scheletro dei programmi Croce¹⁸ – cercò di applicare a quelli che portano il suo nome il proprio modello attualista, che vedeva la storia dell’umanità essere guidata e sorretta da grandi istituti ideali, la cui considerazione e conoscenza era ritenuta indispensabile per comprendere i ritmi profondi del divenire storico.

Una pur rapida lettura delle *Avvertenze* che accompagnavano i nuovi programmi consente di marcare in modo inequivocabile la distanza di Gentile da Croce. All’esigenza crociana di formare negli allievi «una qualche capacità di guardare la vita storica con occhi sanamente realistici» (Ricuperati, 1989, p.23), si contrapponeva la convinzione gentiliana che

il senso degli avvenimenti è tutto nelle idee, negli istituti in cui sorgono e a cui conducono, e questo deve essere ben chiaro all’intelligenza del candidato

¹⁷ Croce aveva accentuato l’unità dell’insegnamento di storia nelle scuole superiori, indicando un programma d’esame uguale per tutti. Come osserva Ricuperati (1989, p.23), Croce, pur mantenendo l’abbinamento di storia e geografia, «aveva cercato di superare il positivismo, rifiutandone solo la parte nozionistica, piattamente documentaria, enciclopedica. Ne aveva inglobato gli aspetti positivi, cioè il collegamento con le scienze sociali, il senso del concreto, la volontà di capire la storia partendo dai rapporti con il territorio, con l’economia, la demografia, le istituzioni, i costumi, la cultura. [...] Inoltre Croce aveva avvertito – a proposito della storia nella scuola superiore – di non favorire nei ragazzi certo astratto e turgido filosofeggiare sui grandi problemi, ma di attenersi al concreto della storia».

¹⁸ È bene ricordare che Gentile aveva collaborato ai programmi crociani presiedendo la Commissione incaricata di redigerli.

perché è quello che deve rimanergli bene fisso nell'animo dell'insegnamento della storia (Gentile, 1923)¹⁹.

Nondimeno, come osserva De Bernardi (2004, p.10),

lo sforzo operato da Gentile nei suoi programmi del '23 di riassorbire la storia nella filosofia e di mettere al centro del suo insegnamento "le idee", non ebbe di fatto nessuna concreta applicazione didattica; già l'anno successivo i programmi vennero infatti riformulati al fine di consentire loro di reinserirsi nell'alveo di una consolidata tradizione, dalla curvatura ideologica però sempre più accentuata²⁰.

Non si trattò di un'operazione difficile: fu sufficiente rivitalizzare, alla luce dello spiccato nazionalismo del Fascismo, la tradizionale "biografia della nazione" dotandola dell'ultimo e più importante capitolo: quello che legava l'ascesa del fascismo all'impianto nazional-patriottico ereditato dalla scuola liberale. Fu così che, annota ancora De Bernardi,

Ai luoghi comuni e agli stereotipi elaborati dalla tradizione liberal-moderata, si aggiunsero la Grande guerra come "guerra di potenza", l'avvento del fascismo come "ritorno all'ordine" dopo la disfatta morale e politica del parlamentarismo traditore dell'"Italia di Vittorio Veneto", i "destini imperiali della nazione" (De Bernardi, 2004, p.10).²¹.

¹⁹ Riguardo all'abbinamento delle cattedre di filosofia e storia, Benedetto Croce si era espresso in modo sostanzialmente favorevole, ma aveva messo in guardia da una storia «tutta grandi movimenti di pensieri e grandi dialettiche, senza affetti e passioni, senza uomini, visi, atteggiamenti, parole, quasi un balletto d'idee» (Croce, 1923, p.318).

Come ricorda Ricuperati, un giudizio molto severo riguardo all'abbinamento della storia alla filosofia fu formulato da Corrado Barbagallo, che parlò di «distruzione della storia e geografia nell'educazione nazionale» (Ricuperati, 1989, p.24). Sempre Ricuperati osserva che anche Rodolfo Mondolfo mostrò un atteggiamento critico, ravvisando il rischio che «l'intellettualismo implicito nelle scelte gentiliane si traducesse in pratica – per il suo disprezzo delle età psicologiche dei ragazzi – in una nuova e più pericolosa forma di nozionismo» (*Ibidem*, p.25).

²¹ Osserva De Bernardi «Questi slittamenti e questi innesti erano inoltre fisiologicamente possibili perché la progressiva fascistizzazione della scuola e dell'insegnamento della storia potenziava semplicemente, senza modificarne il segno, il ruolo da sempre giocato da questa disciplina nei *curricula* come strumento

La politica culturale del Fascismo vide dunque nell'insegnamento della storia lo strumento privilegiato per veicolare il nuovo "credo fascista" nelle giovani generazioni. Non suscita pertanto stupore il fatto che proprio i programmi di storia siano stati quelli più direttamente coinvolti nella accurata "politica dei ritocchi" attuata dal regime: pur senza variare l'impianto generale gentiliano, gli interventi effettuati furono comunque sufficienti a realizzare, in modo graduale ma inesorabile, la completa fascistizzazione della scuola italiana.

Dalla fine degli anni Venti all'inizio del Secondo conflitto mondiale, il Ministero dell'Educazione Nazionale (che dal settembre 1929 aveva sostituito quello della Pubblica Istruzione), emanò infatti una serie di provvedimenti esecutivi e pragmatici volti a promuovere intensivamente l'organizzazione del consenso al regime. Tra di essi si ricorda – oltre all'imposizione nel 1928 del libro di testo unico per la scuola elementare – l'introduzione nell'istruzione tecnico-professionale della nuova disciplina "Cultura fascista" legata alla storia e lo stretto controllo ideologico dei docenti culminato nel 1936 con la celebre "bonifica fascista" della scuola promossa da De Vecchi²².

Scorrendo le *Avvertenze metodologiche e didattiche* premesse ai diversi programmi di storia emanati nel corso del Ventennio, è davvero stupefacente constatare il totale disinteresse per qualsiasi preoccupazione di formazione culturale o scientifica²³.

Scrive al riguardo Ricuperati (1989, p.27),

ideologico rivolto alla formazione del consenso delle giovani generazioni e dell'opinione pubblica». (De Bernardi, 2004, pp. 10-11).

²² Riguardo a questi ultimi, scrive Ricuperati: «I programmi De Vecchi rappresentano la stilizzazione a livello scolastico di tutte le scelte che stavano dietro la bonifica fascista della scuola: l'impresa etiopica, l'Impero, le crescenti ambizioni mediterranee, l'ideologia militarista che stava prevalendo nell'organizzare la gioventù, la trasformazione del fascismo in uno Stato totalitario [...]» (Ricuperati, 1989, p.26).

²³ I programmi emanati dai vari ministri del Ventennio preposti all'istruzione (Fedele, 1926; De Vecchi, 1936; Bottai, 1940) accentuarono sempre di più l'impostazione nazionalistica attraverso l'uso di stereotipi (Risorgimento e Fascismo, Primo e Secondo Risorgimento ecc.) che gli intellettuali del fascismo – da Gentile a Volpe – avevano contribuito a creare e a fissare.

La loro stessa perentoria prescrittività insiste soprattutto sulle scelte ideologiche a monte: passato in funzione del presente fascista, italo-centrismo esasperato, missione di casa Savoia, lettura di un Medioevo cristiano e insieme pieno di albori italiani, e poi la romanità come valore assoluto, contrapposta alla barbarie.

Nella “Carta della scuola” di Bottai, emanata dal regime fascista alla vigilia della Seconda guerra mondiale e rimasta per gran parte lettera morta, la curvatura nazionalista trovò nel programma delle classi terminali la più alta consacrazione, come si evince da una rapida disamina dei principali contenuti programmatici:

Il Risorgimento da Parini ad Alfieri sino a Mazzini, Garibaldi, Cavour e Vittorio Emanuele. Il ritorno dell'Italia in Africa. La guerra mondiale e la rivoluzione fascista. Il nuovo Impero italiano e il ritorno dell'idea di Roma. La guerra dell'Asse e il trionfo dei principi fascisti nel mondo (L. 889/40, R.D. n. 1174).

Ciò che colpisce è l'assenza di qualsiasi riferimento all'età giolittiana. Un silenzio censorio e, ovviamente, intenzionale: la stagione del parlamentarismo e della mediazione politica nei contrasti sociali e politici doveva essere espunta dalla storia patria in quanto ritenuta corpo estraneo alla tradizione risorgimentale. Come scrisse Francesco Cognasso, autore di uno dei più diffusi manuali di storia durante il Fascismo (citato in Guarracino, 1989, p.177), il giolittismo era considerato «imitazione cieca degli Stati occidentali», «traditore dell'Italia di Vittorio Veneto», «deviazione» di un percorso storico dal Fascismo “provvidenzialmente” ricondotto «all'ordine» attraverso la restaurazione degli «autentici valori nazionali»²⁴.

²⁴ Nel manuale del Cognasso il Fascismo si configurava come la sintesi di tutto ciò che di vitale c'era stato nella vita italiana dal Risorgimento in poi, in forte continuità con la fase politica rappresentata dalla Destra storica e – per contro – «in netta discontinuità [...] con la lunga fase dei governi di Sinistra (dal 1876 al 1922), tutti dominati dal trasformismo e dalle degenerazioni parlamentari, con la sola eccezione degli anni di Crispi» (Guarracino, 1989, p. 177). Lo storico De Bernardi ricorda inoltre come «[...] la demonizzazione della democrazia, vista come “male assoluto” della storia contemporanea, comportò la svalorizzazione delle rivoluzioni settecentesche e in particolare di quella francese, a cui si imputava di aver idealizzato il cittadino con il suo corollario di diritti, di uguaglianza, di libertà individuale, di sovranità

Se è vero – come ha scritto Jacques Le Goff (1980, p.1070)²⁵ – che «impadronirsi della memoria e dell’oblio è una delle massime preoccupazioni delle classi, dei gruppi, degli individui che hanno dominato e dominano le società storiche», non vi è alcun dubbio che i regimi dittatoriali del Novecento (e il Fascismo tra questi) abbiano esercitato al più alto grado «l’arte di manipolazione della memoria collettiva» (*Ibidem*, p.1071) attraverso un uso strumentale e spregiudicato della conoscenza storica, privata di qualsiasi connotazione scientifica e ridotta a mera cassa di risonanza dell’ideologia politica al potere.

1.1.2. L’epurazione dei manuali e la revisione dei programmi di storia dopo il Fascismo

Lo studio della storia più recente conobbe nel Fascismo il massimo impulso poiché ritenuto strettamente funzionale all’opera di indottrinamento ideologico e alla formazione del consenso dei giovani attorno alle iniziative e alle realizzazioni del regime²⁶.

Non desta pertanto sorpresa il fatto che solo cinque mesi dopo la liberazione di Roma, nel novembre 1944, una commissione mista di esperti italiani ed anglo-americani (la Sottocommissione per l’Educazione dell’*Allied Military Gouvernement*, presieduta dal pedagogista americano

tà; la critica serrata al liberalismo e al capitalismo, in nome dello Stato etico e del corporativismo» (De Bernardi, 2004, p.11).

²⁵ Il celebre storico francese, nella voce *Passato/Presente* dell’«Enciclopedia» (pp. 486-514), sintetizza quali sono stati nel corso della storia gli atteggiamenti complessivi nei confronti del passato, del presente e dell’avvenire. Osserva che nell’antichità pagana predominò la valorizzazione del passato, connessa all’idea di un presente decadente; nel Medioevo il presente si trovò stretto tra il peso del passato e la speranza in un futuro escatologico; nel Rinascimento si puntò sul presente; tra il XVII e il XIX secolo l’ideologia del progresso volse verso l’avvenire la valorizzazione del tempo.

²⁶ De Bernardi (2004, p.12) osserva che «I manuali che dominarono la scuola nel Ventennio – il Silva, il Manaresi, il Capasso, il Cognasso, il Rodolico – non dovettero impegnarsi in un’opera di radicale “riscrittura della storia” per compiacere la volontà del dittatore, ma semplicemente presentarono il Fascismo come esito di quella stessa “biografia della nazione” da sempre insegnata da generazioni di docenti, rivitalizzandola alla luce della cultura politica nazionalista divenuta dominante».

Carleton Washburne) fu incaricata di redigere nuovi programmi, rinnovati in contenuti ed impostazione.

Preoccupazione fondamentale dei membri della Commissione, che lavorò a Salerno per circa un anno, fu quella di riuscire a trasmettere tramite la scuola i valori fondanti di uno Stato che doveva porsi in netta discontinuità con quello fascista; operazione che si tradusse in un drastico intervento di espunzione degli ultimi venti anni dai manuali di storia²⁷.

Inserita nel quadro della più generale "defascistizzazione" della scuola italiana, tale epurazione – confermata dalla revisione dei programmi che individuava nella fine della Grande guerra il *terminus ad quem* dello studio della storia– ebbe come significativa conseguenza la rinuncia da parte delle nuove élites antifasciste

a utilizzare l'insegnamento della storia come strumento per costruire legittimazione, consenso, identità collettiva attorno alla Repubblica democratica, come avevano fatto la classe dirigente liberale e quella fascista (De Bernardi & Ganapini, 2010, p.43)²⁸.

La scelta di fermarsi al 1918 e di evitare la storia più recente, terreno di passioni politiche non ancora sopite, comportò non solo «una straordinaria torsione della storia insegnata verso il passato» (De Bernardi, 2004, p.13), ma anche la perdita di ogni contatto con il presente e

²⁷ Nel novembre 1944 la Commissione per la defascistizzazione dei testi del Ministero della Pubblica Istruzione inviò all'Associazione romana degli editori un documento a stampa, firmato da Guido De Ruggiero e Carleton Washburne, che divideva i manuali di storia in tre categorie: quelli «approvati per l'uso e la vendita»; quelli «che possono essere venduti purchè le pagine indicate siano tagliate via»; quelli «di cui è proibito l'uso e la vendita» (Associazione Romana Editori Libri e Riviste, 1944). Fu così che, partire dal 1945, le ristampe dei libri provenienti dall'era fascista conobbero l'amputazione di tutte le pagine successive alla Prima guerra mondiale. Per una disamina di quanto avvenuto nella scuola italiana dopo la caduta del Fascismo, si rinvia ai contributi di Fornaca (1976), Tomasi (1976) e soprattutto di Di Pietro (1991).

²⁸ Tra le conseguenze del provvedimento, De Bernardi (2004, p.13) ricorda che l'intervento epurativo determinò «l'abolizione dell'insegnamento della storia del XX secolo circa vent'anni dalla sua promulgazione; si sarebbe dovuta attendere la riforma del 1960 perchè la storia degli ultimi decenni rientrasse formalmente nei *curricula scolastici*».

l'abbandono della contemporaneità, sino allora concepita come «esito e compimento dell'evoluzione delle società e delle civiltà» (*Ibidem*).

Nell'imbarazzo di approfondire cause, responsabilità e corresponsabilità del regime mussoliniano si preferì “voltare pagina” e puntare alla rimozione del fascismo in nome della pacificazione nazionale: la conseguenza fu il prodursi di un vuoto di conoscenza che lasciò

una generazione di giovani privi degli strumenti culturali per conoscere “*quel mondo in cui viviamo*” che ancora veniva enunciato dalle formulazioni ministeriali come un obiettivo formativo primario a cui l'insegnamento della storia doveva presiedere (*Ibidem*, p.14).

Andò così affermandosi un modo di insegnare la storia assai poco problematico, che puntava «piuttosto all'oblio che alla presa di coscienza», dove imperavano «le ricostruzioni di comodo del passato» (Mieli, 2011, p.31).

1.1.3. Il dibattito sull'insegnamento della storia contemporanea negli anni Cinquanta

La consapevolezza delle conseguenze negative che una simile «politica dell'oblio» (De Bernardi, 2004, p.13)²⁹ avrebbe comportato per la formazione di una salda cultura storica delle giovani generazioni della nuova Italia democratica indusse, nel corso degli anni Cinquanta, storici e intellettuali di sinistra a intraprendere una decisa battaglia per aprire la storia insegnata alla contemporaneità, ovvero al ventennio fascista e, soprattutto, alla Resistenza.

Di tale battaglia è rimasta vivida eco nel dibattito parlamentare che accompagnò nei primi mesi del 1952 l'approvazione della Legge Scelba³⁰: la richiesta di una revisione dei manuali e di una estensione dei

²⁹ «Con un'epurazione affrettata e superficiale, che tutto fu tranne che “un processo al fascismo” – osserva De Bernardi, 2004, p.13 – si combinò la spinta a “voltare pagina” puntando piuttosto sull'oblio che sulla presa di coscienza, più sulla rimozione collettiva che sull'indagine delle responsabilità storiche di una nazione che era stata il laboratorio del totalitarismo di matrice nazionalista e razzista».

³⁰ Pubblicata il 23 giugno 1952 nella Gazzetta Ufficiale n. 143, la legge n. 645 comminava sanzioni penali ed economiche a chiunque tentasse di riorganizzare il disciolto partito fascista o svolgesse propaganda filofascista.

programmi di storia della scuola secondaria ai fatti più recenti – ossia al Fascismo, alla Resistenza, alla costituzione della Repubblica democratica – nacque sulla convinzione che, accanto alla repressione delle attività neofasciste, occorresse promuovere nel Paese una coscienza democratica nutrita di consapevolezza e di senso storico³¹.

Quasi in concomitanza con la discussione della legge Scelba, nell'aprile del 1952 si tenne a Perugia un importante convegno promosso dall'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (ADSN) sull'insegnamento della storia nelle scuole italiane, al quale parteciparono i principali esponenti della cultura di orientamento laico e marxista: Croce, Salvatorelli, Cantimori, Pieri, Monti, Sestan, Valeri, Petazzoni, Saitta, Spini. Richieste generali furono l'estensione dei programmi di storia sino ai fatti più recenti e lo svecchiamento dei manuali scolastici della disciplina.

In particolare, nella relazione svolta dallo storico Piero Pieri, l'inclusione nei programmi del ventennio fascista e delle vicende legate alla lotta partigiana e alla fondazione della Repubblica veniva sostenuta e giustificata non come apprendimento cronachistico e minuzioso del Fascismo e della Resistenza, ma piuttosto come comprensione del significato assunto da tali eventi nella più complessiva vicenda dello Stato italiano al fine di promuovere nei giovani una coscienza critica e un'autentica consapevolezza del valore della rinata democrazia³².

Il convegno di Perugia ebbe vasta risonanza e produsse interventi in tutte le riviste culturali e scolastiche più influenti, da "Il Mondo", a "Scuola e città", a "Società", a "Riforma della scuola", a "La voce della scuola democratica", per citare solo le più rappresentative.

Una significativa eco di tale dibattito è riscontrabile nell'articolo 9 della legge Scelba, dove si parla di premi della Presidenza della Repubblica da conferire ad autori di strumenti didattici di storia contemporanea riguardanti l'attività antidemocratica del fascismo. Un'iniziativa,

³¹ Eloquenti le parole pronunciate dal filosofo Antonio Banfi nel corso del dibattito in Senato relativo all'approvazione della Legge Scelba (gennaio 1952): «Quale amarezza io provo quando, sfogliando i testi di storia che vanno per le mani dei nostri giovani, vedo che in essi prudenzialmente l'autore si arresta alla fine della Grande guerra e alle soglie del fascismo! Si attende forse un altro giudizio su di esso?» (Senato della Repubblica, 1952, p. 30072).

³² Cfr. Pieri, 1952. La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia. *Nuova rivista storica*, XXXVI, p. 515. Sul convegno dell'ADSN, svoltosi a Perugia nei giorni 26-27 aprile 1952, si veda Corsi & Sani (2004).

questa, che nelle intenzioni del governo avrebbe dovuto rappresentare «la prima importante tappa di un percorso che sarebbe culminato con la vera e propria modifica del *terminus ad quem* dei programmi di storia per le scuole secondarie» (Ascenzi, 2004, p.77).

Dal concorso nacque il volumetto dello storico liberale Luigi Salvatorelli, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, che fu fatto distribuire gratuitamente dal Ministero della Pubblica Istruzione nelle classi terminali delle scuole secondarie di tutta la Penisola.

Nonostante che il testo di Salvatorelli si caratterizzasse per «il tono pacato e piano della narrazione, per l'equilibrio delle valutazioni di eventi e personaggi, [...] per lo sforzo di superare definitivamente l'ottica nazionalista e di offrire al lettore uno sguardo sull'intera realtà europea ed extra-europea» (Ascenzi, 2004, p.79)³³, l'adozione da parte dell'autore della categoria storiografica di "guerra civile" per descrivere la lotta di liberazione dal nazi-fascismo contribuì in misura rilevante a determinare negli ambienti della sinistra una accoglienza fredda (quando non apertamente ostile), che non mancò di produrre significative ripercussioni «sulla più complessiva operazione di apertura alla contemporaneità avviata dal ministro Segni» (*Ibidem*, p.80).

Tra le voci critiche spicca quella di Gaetano Salvemini, il quale – intervenendo frequentemente sulle pagine de «Il Mondo» – si domandava se fosse corretto «preoccupare l'animo indifeso della gioventù con insegnamenti, i quali non possono non essere perturbati dalle passioni di un tempo troppo vicino a maestri ed alunni» (Salvemini, 1953, p.4)³⁴.

L'apprensione per i rischi di un utilizzo ideologico della storia più recente, "inquinato" dal vissuto personale dei docenti e delle famiglie de-

³³ La periodizzazione adottata da Salvatorelli giungeva sino ai primi anni Cinquanta e comprendeva – oltre ai primi sviluppi della Repubblica italiana e alla ricostruzione economica in Italia e nel resto dell'Europa – la formazione dei due blocchi e l'avvento della Guerra fredda, il Patto Atlantico, l'avvio del processo di integrazione europea, fino al processo di decolonizzazione e all'emergere dei movimenti per l'indipendenza in Asia e in Africa, alla guerra di Corea, alla morte di Stalin e ai primi segnali di disgelo tra i due blocchi.

³⁴ Nella polemica si inserì, tra gli altri, Enzo Collotti, che sottolineò come la questione nascesse soprattutto in seno alle università, dato che lì si formavano gli insegnanti. Con risolutezza, Collotti criticò «l'assenza (o quasi) di tesi di storia contemporanea nelle università italiane, auspicando che anche da noi, come già negli USA e in Germania, lo studio della storia recente e recentissima potesse svilupparsi soprattutto dentro l'università» (Boiardi, 2011, p. 157).

gli studenti, fu condivisa anche da numerosi settori di area cattolica. Ne costituisce eloquente comparsa il dibattito svoltosi a Bologna (28 febbraio - 1 marzo 1953) nell'ambito delle attività culturali della Democrazia Cristiana³⁵, in cui emersero molte perplessità riguardo all'inclusione nei programmi di storia del Fascismo e della Resistenza per due principali ordini di motivi: il timore che potesse emergere «un'interpretazione di parte» (Ricuperati, 1989, p.31) e la «volontà di evitare contrapposizioni ideologiche e politiche» (Ascenzi, 2004, p.81) che avrebbero potuto mettere a rischio la coesione stessa della compagine governativa.

La conseguenza di tante polemiche fu la temporanea archiviazione di qualsiasi intervento di revisione – seppur in forma graduale – dei programmi scolastici di storia.

Si dovette attendere la fine degli anni Cinquanta perché – in un mutato clima nazionale e internazionale – si potesse registrare un deciso ripensamento delle classi dirigenti nei confronti del ruolo da assegnare alla storia contemporanea nel più generale assetto del sistema d'istruzione.

Il sempre più vivace dibattito storiografico promosso dalle riviste di cultura laica³⁶, unitamente alle vaste trasformazioni socio-culturali indotte dall'impetuoso sviluppo economico e dal ruolo svolto dall'Italia nei primi passi del processo di unificazione europea (Trattato di Roma, 1957), giocarono un ruolo decisivo nel determinare una nuova apertura alla storia più recente, ora coniugata ai bisogni formativi della «vita democratica³⁷».

Conseguenza di tale apertura furono i *Nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei classici, scientifici e negli istituti magistrali* emanati dal ministro Bosco nel novembre 1960 (DPR n. 1457/60), a cui si aggiunsero – nei tre anni successivi – quelli destinati agli Istituti tecnici (DPR n. 1222/61) e alla Scuola media unica (DM n.124/63).

³⁵ Promosso dalla Commissione per le attività culturali della Democrazia Cristiana, il dibattito è stato raccolto nella pubblicazione AA.VV. (1953).

³⁶ Tra le riviste laiche spicca l'attivismo de «Il Mondo» di Pannunzio, nelle cui pagine si aprì un intenso dibattito non solo sul valore formativo della storia recente, ma anche sull'abbinamento della storia con la filosofia.

³⁷ È quanto risulta dal dibattito apertosi sulla rivista democristiana «La Discussione» del 1957. Per un approfondimento della questione, cfr. Gozzer, 1958.

1.1.4. *La svolta degli anni Sessanta: il decreto Bosco*

La riforma dei programmi di storia targata Bosco costituisce uno snodo cruciale e merita una disamina particolare perchè ha disciplinato l'insegnamento della storia per poco meno di quarant'anni: dall'inizio degli anni Sessanta sino alla seconda metà degli anni Novanta (DM n. 682/96).

Con tale intervento – che ha rappresentato la prima organica revisione dei programmi di storia del dopoguerra – è stato introdotto un “canone della contemporaneità” coraggiosamente esteso ai temi politicamente scottanti del Fascismo, della Resistenza, della fondazione della Repubblica³⁸.

L'intento di fondo dei programmi Bosco fu indubbiamente quello di adeguare la scuola ai molti cambiamenti promossi dagli accelerati processi economici, sociali e culturali dei primi anni Sessanta.

Se su di essi è gravata l'ipoteca di essere «ancora programmi senza riforma, cioè calati su una scuola rimasta sostanzialmente quella organizzata negli anni Trenta dal Fascismo» (Ricuperati, 1989, p.32)³⁹, bisogna nondimeno riconoscere che – per quanto riguarda i contenuti – si registrava una forte discontinuità rispetto agli scarni programmi dell'immediato dopoguerra.

³⁸ L'estensione dei contenuti programmatici alla contemporaneità promosse iniziative di aggiornamento per gli insegnanti, avvertite come indispensabili per fronteggiare un riconosciuto vuoto di formazione nel corpo docente. È utile, infatti, ricordare che in Italia «bisognò attendere il 1961 per vedere introdotta nell'università di Firenze la prima cattedra di ruolo in Storia contemporanea, attribuita a Giovanni Spadolini, mentre il secondo concorso a cattedre si tenne solo nel 1968» (Vidotto, 2004, p.11).

Tra le iniziative di aggiornamento avviate dopo la riforma Bosco merita di essere menzionato il *Corso di aggiornamento di storia contemporanea per insegnanti*, promosso dall'Insmli (Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione), dall'Università e dal Comune di Milano in collaborazione con il Centro didattico di Firenze, sul tema «Gli ultimi cinquant'anni di storia contemporanea». Il corso, svolto dal febbraio 1963 al marzo 1964 a Milano, riservò specifica attenzione ai problemi posti allo studio della storia dell'Italia contemporanea dai libri di testo.

³⁹ Lo studioso annota che nei programmi Bosco «il fatto nuovo era rappresentato da un tentativo (evidente nei programmi di storia) di dare indicazioni abbastanza simili in tutti gli ordini di scuola, anche negli Istituti tecnici, sacrificando quelle specificità che fino ad allora avevano significato una certa relazione tra scuola e indirizzo» (Ricuperati, 1989, p.32).

Prima di tutto c'era una rilevante modifica dell'ambito cronologico: nelle classi terminali il *terminus a quo* del programma non risiedeva più nella Rivoluzione americana ma nella Restaurazione, mentre il *terminus ad quem* – prima posto nella Prima guerra mondiale – ora slittava alla Comunità Europea, «saldandosi quindi con l'attualità immediata» (Silvani, 2005, p.182).

Entrando più nello specifico, i programmi contenevano un'elencazione di argomenti di certo maggiormente dettagliata rispetto a quelli antecedenti, ma comunque ancora piuttosto generica e soprattutto intenzionalmente omissiva per quanto concerneva le vicende storiche di una fase cruciale della prima metà del Novecento: quella relativa all'affermazione e allo sviluppo dei regimi totalitari⁴⁰. Un'omissione, questa, di non poco conto, per interpretare la quale devono essere tenute presenti sia le «cautele democristiane» (Ricuperati, 1989, p.33) di cui si è detto, sia la scia di polemiche che aveva accompagnato la divulgazione in ambito scolastico del testo di Salvatorelli dedicato ai *Venticinque anni di storia*: appunto quelli intercorsi tra la conferenza di Parigi del 1919 e la fine della Seconda guerra mondiale.

In larga misura, tuttavia, vanno ricercate nella stessa temperie storica dei primi anni Sessanta – improntata alla fiducia del “miracolo economico”, all'ottimismo per l'avvio del processo di integrazione europea, alle speranze alimentate dai primi segnali di disgelo tra i Blocchi – le ragioni sottese alla “cortina di silenzio” che si volle far scendere sulla stagione del totalitarismo, la cui trattazione avrebbe potuto compromettere un'impostazione didattica fiduciosamente volta a celebrare le “magnifiche sorti e progressive” che il futuro sembrava portava in serbo⁴¹.

⁴⁰ I programmi completi del 1961 per l'ultimo anno prevedevano lo svolgimento dei seguenti nuclei tematici: La Restaurazione; Contrasti e lotte per l'indipendenza e la libertà dei popoli: i problemi del Risorgimento; Il 1948 in Europa e in Italia: guerre e lotte per l'indipendenza italiana; Lo Stato unitario italiano: problemi, contrasti e sviluppi; I grandi problemi mondiali alla fine del XIX secolo: trasformazione e sviluppi nel campo dell'economia e della tecnica; Il travaglio economico-sociale e le lotte di classe; Imperialismi e colonizzazioni; I rapporti internazionali e l'equilibrio europeo; Le guerre mondiali; Resistenza e lotta di liberazione; La Costituzione della Repubblica italiana; Ideali e realizzazioni della democrazia; Il tramonto del colonialismo e nuovi Stati nel mondo; Istituti e organizzazioni per la cooperazione tra i popoli; La Comunità europea.

⁴¹ Può essere interpretato come espressione di un bisogno di rimuovere le ombre e gli spettri del passato per aprirsi a un futuro che, agli inizi degli anni Sessanta, sem-

Un significativo riverbero di tale clima è riscontrabile nei nuclei tematici conclusivi dei programmi, incentrati sul “tramonto del colonialismo”, lo sviluppo della “cooperazione tra i popoli” e la nascita della Comunità Europea: «contenuti internazionalisti e solidaristici che documentano anche riguardo l’apertura, a monte dei programmi, di un confronto politico più ampio, aperto anche alle forze di Sinistra» (Silvani, 2005, p.184).

Nelle *Avvertenze* contenute nel D.P.R. 1222/61 (che riformava i programmi e i quadri orari degli Istituti tecnici), all’insegnamento della storia più recente veniva accordato un posto di assoluto rilievo all’interno dei programmi di Lettere; merita di essere trascritto – per le ancor oggi condivisibili finalità accordate allo studio della contemporaneità – il testo della *Raccomandazione* con cui si intesero sollecitare i docenti a condurre lo svolgimento dei programmi «fino ai nostri giorni».

Gli insegnanti governino con attenta economia lo svolgimento del programma in modo da condurre la trattazione sino ai nostri giorni, essendo proprio lo studio della cultura odierna quello che desta maggior interesse negli alunni e più giova al loro orientamento nei complessi problemi della vita attuale. L’inconveniente, largamente diffuso, di tralasciare tutti o quasi i decenni trascorsi del nostro secolo [...] è una delle cause dell’indifferenza e del disinteresse che molti sentono verso la scuola, e perciò da evitarsi risolutamente⁴².

Una “raccomandazione” – questa – assai lungimirante ma destinata a restare quasi del tutto disapplicata: l’introduzione di lì a pochi anni della Maturità sperimentale (1969)⁴³ avrebbe infatti determinato l’espunzione di fatto della storia dalle materie di esame degli Istituti tecnici. È quasi

brava ricco di luce e di promesse anche l’insegnamento a-problematico dei primi decenni della storia unitaria. Scrive, al riguardo, Paolo Mieli «Questo modo di insegnare la storia all’insegna della rimozione non fu modificato – se non in parte – dopo il 1961 e, anzi, si estese dal ventennio fascista a tutto il racconto di come era stata fatta l’Italia e di quali erano stati i problemi che il nostro Paese aveva dovuto affrontare nei suoi primi decenni di vita» (Mieli, 2011, p.31).

⁴² La *Raccomandazione* è citata in Gioia, 2005, p.75.

⁴³ La cosiddetta “Maturità sperimentale” è stata promulgata dalla legge 119 del 5 aprile 1969 ed è rimasta in vigore sino all’anno scolastico 1997/98, quando è stata sostituita dalle *Disposizioni per la riforma degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore* (L.425/97) I primi Esami di Stato riformati si sono svolti al termine dell’anno scolastico 1998/1999.

pleonastico evidenziare le conseguenze che ne derivarono: nei fatti, lo svolgimento dei programmi restò circoscritto al 1945 e la possibilità di una loro estensione «fino ai nostri giorni» si rivelò destituita di ogni concreta praticabilità⁴⁴.

1.1.5 Prime ipotesi di riforma: la proposta Falcucci (1986) e i programmi Brocca per le Superiori (1992)

Il “sentiero interrotto” che avrebbe dovuto condurre all’inserimento a pieno titolo della storia contemporanea nei piani di studio delle scuole superiori fu ripreso alla metà degli anni Ottanta dall’allora ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci. Si trattò di un tentativo in sé lo-devole, benchè destinato al completo fallimento.

Animata dalla volontà di «mettere la scuola al passo con i tempi» (Bosco, 2004, p.2), la proposta del ministro Falcucci (1986) di dar vita ad un biennio iniziale unitario per le scuole superiori, con un’area comune e un’area di indirizzo⁴⁵, diventò subito acceso terreno di scontro tra diversi orientamenti pedagogico-culturali; il primo, concreto, risultato fu quello di catapultare la storia nell’agone di polemiche infuocate.

Né poteva essere altrimenti, visto che l’ipotesi contenuta nel progetto di riforma sovvertiva le tradizionali strutture d’insegnamento nelle Superiori, introducendo nei primi due anni lo studio di temi di storia moderna e contemporanea al posto di quelli (tradizionali) di storia antica. L’innovazione non investiva solo la periodizzazione dei contenuti, ma anche l’impianto metodologico, perché allargava il campo d’intervento alle scienze sociali, invitando a lavorare per unità didattiche intorno a

⁴⁴ Andò in tal modo sprecato l’encomiabile sforzo di aggiornamento dei manuali che - attraverso una riflessione critica protrattasi per tutti gli anni Sessanta - non solo aveva provocato «il franamento della barriera del 1945», ma anche l’affermazione di «testi nuovi» come il Brancati, il Paolucci, il Selasco, accomunati da una nuova impostazione metodologica e didattica. È stato riconosciuto che «grazie a questi testi la storia contemporanea è entrata nella scuola, fornendo agli insegnanti gli strumenti per studiarla e ai ragazzi l’occasione per richiederla» (Silvani, 2005, p. 177, nota 26). Sul tema dell’aggiornamento dei libri di testo nell’Italia repubblicana, cfr. Baldissara, 2004.

⁴⁵ Parte integrante della riforma Falcucci furono il progetto di elevamento dell’obbligo scolastico e l’introduzione del biennio unitario nelle Superiori, con una consistente area comune di materie (tra cui la Storia e l’Educazione civica), pari a 26 ore settimanali su 36 totali.

tematizzazioni forti e rifiutando il tradizionale discorso narrativo di tipo diacronico.

Le proteste vivacissime avanzate da storici e opinionisti frenarono la proposta; parallelamente, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, appositamente interpellato, formulò – pur con molte ambiguità – un parere sostanzialmente contrario⁴⁶. In breve: il coro delle critiche fu così unanime e virulento da costringere il Ministero a una pronta marcia indietro. Il progetto di riforma morì dunque ancora in fase di gestazione e con il nuovo governo (e un nuovo ministro, Giovanni Galloni), nel febbraio del 1988, si pensò di «supplire all'*impasse* della politica, incapace di produrre una riforma globale della scuola, con un'iniziativa amministrativa mirata a sciogliere il nodo irrisolto delle scuole superiori» (Bosco, 2004, p.7).

Venne così insediata la *Commissione Brocca*, dal nome del sottosegretario alla Pubblica Istruzione, Beniamino Brocca, chiamato a presiederla⁴⁷.

Riconosciuta come «l'unica grande esperienza democratica di scrittura dei programmi», in quanto «frutto del dialogo fra i docenti, gli esperti, i sindacati, le associazioni disciplinari e culturali» (Ricuperati, 2003, p.773)⁴⁸, l'intensa attività della Commissione si concretizzò in due corpose pubblicazioni: la prima – incentrata sui profili e programmi del Biennio – vide la luce nel 1991, la seconda – volta a rinnovare la fisionomia

46 Il decreto Falcucci ebbe il torto di eliminare, a giudizio di Antonio Brusa (1996, p.22) «in maniera brutale e senza contropartite intelligenti la storia antica». Questa amputazione, particolarmente grave in un Paese di forte tradizione classicista, deve essere ascritta tra le principali cause del fallimento dell'iniziativa ministeriale.

47 Tra i circa 350 membri della Commissione (docenti universitari, ispettori scolastici, presidi, docenti, rappresentanti dell'associazionismo professionale e delle organizzazioni sindacali e imprenditoriali) figurano i nomi del futuro ministro dell'istruzione Tullio De Mauro, di Umberto Eco, di Giuseppe Bertagna. Del gruppo disciplinare di storia per il triennio, coordinato da Alba Sasso, fecero parte anche Antonio Brusa, Rosella Milletti (coordinatrice dell'area umanistica), Francesco Trianiello.

48 A giudizio di Ricuperati è stato proprio questo vasto coinvolgimento a permettere alla Commissione Brocca di resistere alla pressione dei media e ad un dibattito pubblico in cui, accanto a manifestazioni di sostegno, molte autorevoli voci di specialisti si erano espresse in modo ostile.

del Triennio – è datata 1992⁴⁹. Si trattò di un'opera imponente: in un documento di ben 1500 pagine trovò posto la ridefinizione degli indirizzi, dei piani di studio e dei programmi della scuola secondaria di II grado, con la sola esclusione dell'istruzione professionale e di quella artistica.

È bene ricordare che tutte le sperimentazioni scolastiche avviate in Italia nei successivi tre lustri sono state modellate sulle indicazioni elaborate dalla Commissione Brocca, alla quale va principalmente ascritto il merito di aver innestato i cambiamenti sul tronco della tradizione, evitando di compiere scelte dirompenti e traumatiche.

Come infatti ha scritto Bosco (2004, pp.7-8):

da un lato [i programmi Brocca] capitalizzano le esperienze didattiche emerse dalle sperimentazioni autonome, estendendole a una larga parte delle istituzioni scolastiche; dall'altro inverano il tentativo di riaffermare, facendo leva sulle sperimentazioni coordinate dal centro, un nuovo primato ministeriale.

L'importanza formativa assegnata dai nuovi programmi all'insegnamento/apprendimento della storia è deducibile – oltre che dalla sua qualifica di disciplina comune a tutti gli indirizzi – anche dall'ampiezza dell'apparato didattico che ha accompagnato la scansione temporale dei contenuti.

Per la prima volta al testo dei programmi si sono affiancate le *Finalità generali*⁵⁰, gli *Obiettivi di apprendimento*, le *Indicazioni* per la programmazione e quelle per orientare la verifica e la valutazione.

⁴⁹I programmi Brocca del triennio, pubblicati in M.P.I. (1992). *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 59-60, sono disponibili sul web al seguente indirizzo: <http://www-annaliistruzione.it/archivio/sdapi/SDAPI/5961.pdf>.

⁵⁰ Vengono di seguito trascritte le finalità assegnate dai Programmi Brocca all'insegnamento della storia nel triennio: 1. Ricostruire la complessità del fatto storico attraverso l'individuazione dei rapporti tra generale e particolare, tra soggetti e contesti; 2. Acquisire la consapevolezza che lo studio del passato, oltre a dare conoscenza di un patrimonio comune, è fondamento per la comprensione del presente e della sua evoluzione; 3. Acquisire la consapevolezza che le conoscenze storiche sono elaborate sulla base di fonti di natura diversa che lo storico vaglia, seleziona, ordina e interpreta secondo modelli e riferimenti ideologici; 4. Consolidare l'attitudine a problematizzare e ad effettuare collegamenti inserendo in scala diacronica le conoscenze acquisite anche in altre aree disciplinari; 5. Affinare la sensibilità alle differenze.

Nel Triennio l'accento è stato posto sull'importanza dello studio del passato «per una più salda comprensione del presente», sull'analisi dei fatti storici e sulla consapevolezza del carattere sempre problematico delle interpretazioni. Importante il ruolo assegnato al laboratorio di storia, inteso quale spazio scolastico – insieme fisico e mentale – in cui lavorare sulle fonti utilizzando gli strumenti dello storico (cronologie, atlanti, bibliografie, grafici ecc.)⁵¹.

Per quanto concerne i contenuti, l'importanza accordata dagli estensori alla storia del Novecento è presente sin dalla *Premessa*, in cui si puntualizza che «la scansione delle unità didattiche è stata pensata per permettere una trattazione più approfondita degli eventi del nostro secolo, estesa fino ai nostri giorni»⁵².

Di certo, ai membri della Commissione non ha fatto velo la consapevolezza della complessità contenutistica della storia del Novecento e le difficoltà connesse alla sua mediazione didattica.

Ne è comprova la necessità avvertita dagli estensori di individuare «a puro titolo di esempio, essenziali temi portanti intorno a cui muoversi»⁵³.

Nelle *Indicazioni metodologiche* che accompagnano i contenuti, questi sono divisi tra “contestualizzazioni” (tutte prescrittive) e “unità didattiche” interne ad essi, di cui almeno tre obbligatorie.⁵⁴

⁵¹ Sul ruolo del laboratorio storico nei programmi Brocca, cfr. Bosco, 2004.

⁵² Per la prima volta l'elencazione dei contenuti della scuola secondaria superiore è stata accompagnata da un'attenta riflessione sulle modalità della loro articolazione, che teneva conto «dell'orario d'insegnamento, della varietà e complessità dei problemi, della vastità dell'arco di tempo preso in esame» (Bosco, 2004, p.8).

⁵³ Per le classi terminali, tali nodi tematici sono stati così individuati:

1. *L'età dell'imperialismo*: Le relazioni internazionali dal 1870 al 1914. Colonialismo e imperialismo. Gli stati europei: la Germania di Bismarck e l'Italia da Depretis a Giolitti. La crisi della società e del sistema politico liberale europeo).

2. *L'Europa e il mondo tra i due conflitti mondiali*: La prima guerra mondiale. La nascita dell'URSS. Totalitarismo e democrazia. Economia europea e grande crisi. Cultura di massa e ruolo degli intellettuali).

3. *Il mondo contemporaneo*: La seconda guerra mondiale. La divisione in blocchi del mondo e la guerra fredda. Il Terzo Mondo: decolonizzazione, sottosviluppo e rivolte. La dimensione mondiale del mercato. La rivoluzione informatica).

⁵⁴ Nel testo dei programmi viene formulato il suggerimento di dedicare 1/3 delle ore alle contestualizzazioni e 2/3 agli itinerari. Come tuttavia osserva Bosco (2005, p.8), «di fatto, però, le contestualizzazioni, vista la loro estensione, finiscono per esaurire

Riguardo alla selezione delle tematiche, traspare nei *Programmi Brocca* l'intento di accordare importanza ad argomenti non solo strettamente politici, mentre non viene definito il rapporto tra "storia generale" e "altre storie" (tematiche, locali, di genere, ecc.).

Nonostante l'imputazione di alcuni limiti⁵⁵, va indubbiamente riconosciuta l'ampiezza e l'ambizione del progetto di fondo: elaborare programmi comuni a tutti gli indirizzi, caratterizzati dalla aspirazione a una cultura storica capace di tradurre le conoscenze in competenze e sapere operativo.

Tuttavia, malgrado la vasta sperimentazione⁵⁶, i *Programmi Brocca* non sono riusciti ad estendersi a tutta la scuola secondaria di II grado.

La rilevanza in essi accordata alla conoscenza storica del Novecento ha però dato un forte contributo allo sviluppo, negli anni successivi, di

la gran parte del tempo a disposizione del docente, per cui i Programmi Brocca consentono sì agli insegnanti una certa articolazione del lavoro didattico, ma li ingabbiano poi nello svolgimento di percorsi da interpretare con uno scarso margine di libertà».

⁵⁵ Il giudizio complessivo sui programmi Brocca, pronunciato dai settori della ricerca didattica più avanzata, presenta luci e ombre. Mentre infatti si apprezzano le finalità e gli obiettivi, i contenuti sono ritenuti «per nulla congruenti con quelli, largamente sovradimensionati rispetto al tempo scolastico, pedanti e tradizionali nell'elencazione minuta di argomenti» (Biancardi & Grazioli, 1997, p. 54). Perplexità hanno inoltre accompagnato la permanenza del cosiddetto "girotondo di Clio", cioè la ripetizione per tre volte (nella scuola elementare, media e superiore) dello stesso programma «dalla preistoria ai giorni nostri» (*Ibidem*, p.55).

Anche il giudizio formulato sui programmi di storia da Annalisa Milletti, uno dei membri della Commissione Brocca, risulta articolato. Se infatti viene riconosciuto come assai valido «lo sforzo di armonizzare la natura della storia come forma di conoscenza e lo sviluppo cognitivo degli studenti», vengono espresse riserve «sulla gradualità degli obiettivi, sul peso da assegnare a ciascuno di essi e su cosa si debba fondare una progressione di competenze [...] Più in generale, tutto il discorso risente dell'insufficienza degli studi sui processi di apprendimento in storia, soprattutto su come si caratterizza un sapere storico in corso di costruzione e appropriazione» (Milletti, 1995, p.35).

⁵⁶ Secondo un dato della Direzione Classica del M.P.I. richiamato da Bosco (2004, pp.8-9), nel 1996 su 1332 licei e istituti magistrali 709 sperimentavano almeno un indirizzo Brocca. Con il D.M. 9 marzo 1994 e con il D.M. 31 gennaio 1996 n. 122 la sperimentazione dei programmi Brocca venne estesa anche agli Istituti tecnici. Per informazioni più dettagliate su numeri e contesti della sperimentazione Brocca si rinvia al sito <http://www.bdp.it/-dgic0001/maxi.html#brocca>.

un serrato dibattito per il pieno inserimento della storia contemporanea «fino ai nostri giorni» in tutti gli ordini scolastici.

1.1.6. Il "Take off" della storia contemporanea: il dibattito negli anni Novanta

Gli anni Novanta hanno costituito uno snodo cruciale nel percorso in queste pagine delineato.

Lungo tutto l'arco del decennio si è infatti dipanato un dibattito «di proporzioni forse mai raggiunte nella storia della cultura dell'Italia unitaria» (Lastrucci, 1999, p.87) sul ruolo svolto dall'insegnamento della storia, segnatamente di quella contemporanea, all'interno dell'ordinamento degli studi all'epoca vigente, il riconoscimento della cui inadeguatezza ad affrontare le sfide formative del nuovo millennio si pose all'origine di un ampio e organico progetto di riforma dell'intero sistema di istruzione⁵⁷.

⁵⁷ Il tema della necessità e urgenza di estendere anche alla scuola secondaria di II grado una riforma incentrata – come quella promossa dall'emanazione dei nuovi programmi della scuola elementare (DPR 104/85) – sulla prassi della progettazione curricolare ha vivacizzato il dibattito politico-culturale italiano a partire dalla metà degli anni Ottanta. Sono "scesi in campo" specialisti disciplinari, organizzazioni professionali degli insegnanti, istituzioni di ricerca pedagogica, esponenti sindacali. Benchè tutti sinceramente spinti dal desiderio di arrecare un contributo all'innovazione, non sono tuttavia riusciti a operare in modo sinergico, contendendosi spesso il campo delle proposte, senza riuscire a tradurre tale impegno in un organico progetto riformatore da porre al centro dell'azione politica.

Solo con la vittoria elettorale dell'Ulivo nel 1996 si è registrato un significativo «ritorno di interesse della politica per la scuola» (Bosco, 2004, p.9). Il nuovo ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Berlinguer, riuscì a porre al centro del programma di governo un'articolata serie di obiettivi prioritari concernenti la scuola. Tra di essi ricordiamo: l'innalzamento dell'obbligo scolastico da 8 a 10 anni, l'introduzione dell'obbligo formativo, la riforma dell'esame di maturità, le norme sull'autonomia scolastica (in particolare l'art. 21 della c.d. "Legge Bassanini", n. 59 del 15 marzo 1997), l'istituzione del Servizio Nazionale per la Valutazione della Qualità dell'Istruzione e, soprattutto, il decreto legge sul riordino dei cicli scolastici del 3 giugno 1997, senz'altro il provvedimento cardine della riforma generale del sistema scolastico. Preceduto dai documenti elaborati dalla Commissione dei Saggi (1997, 1998) e salutato come «la più completa riforma della scuola dopo quella d'inizio secolo di Gentile» (Lastrucci, 1999, p.88), il piano contenente l'architettura della nuova

Un inedito fervore riformista, favorito dall'innescarsi di un circolo virtuoso tra politica e cultura, venne a connotare una particolare stagione della scuola italiana, creando attese di cambiamento così diffuse da determinare il conio dell'espressione (invero un po' enfatica, ma comunque indicativa di una particolare temperie spirituale) "primavera della scuola".

Nella ricognizione dei fattori che hanno maggiormente contribuito all'accelerazione dei processi innovativi bisogna riconoscere innanzitutto il ruolo svolto dai grandi rivolgimenti politici internazionali (caduta dei regimi comunisti in Europa, fine della Guerra fredda) degli anni 1989-1991, eventi straordinari che – come ebbe a dire lo storico Claudio Pavone – sembrarono suggerire ai contemporanei «l'idea di una svolta di significato davvero epocale» (Pavone, 1992, p.6)⁵⁸.

La percezione di trovarsi di fronte ad eventi periodizzanti di eccezionale rilevanza storica, unitamente alla constatazione della condizione di pesante marginalità conosciuta dalla storia più recente all'interno dei curricula di ogni ordine e grado, dette l'abbrivio ad un'approfondita riflessione, che partì dalla constatazione della limitata presenza della storia del XX secolo nelle aule scolastiche.

Il dibattito, sviluppatosi attraverso numerosi convegni, tavole rotonde, seminari di studio, interventi in riviste specializzate, contribuì ad elaborare una vasta piattaforma concettuale destinata a incidere significativamente sui successivi interventi di riforma.

La rilevanza dei nodi problematici è tale da legittimare una loro mirata disamina, condotta dapprima presentando le sedi in cui sono stati dibattuti e successivamente sviluppandoli in modo tematico.

- *I luoghi del dibattito*

Per l'autorevolezza dei partecipanti e per la rilevanza delle problematiche affrontate meritano di essere ricordati i seguenti convegni:

scuola italiana fu varato con il nome di *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* (M.P.I., Legge 30/2000).

⁵⁸ Nell'accettare una periodizzazione "breve" del XX secolo, Pavone giunse a stabilire un parallelismo tra le due date (1914 e 1989) che di tale secolo hanno rappresentato l'"alfa" e l'"omega". Nella sua interpretazione, infatti, «la consapevolezza degli uomini del 1914 di vivere una grande frattura» è assimilabile «alla coscienza della svolta di cui siamo partecipi» (Pavone, 1992, p. 7).

- *Insegnare gli ultimi 50 anni. Seminario su identità e metodi della storia contemporanea*, Ascoli Piceno, 7-9 novembre 1991.

Promosso dallo storico Giovanni De Luna e dalla casa editrice *La Nuova Italia*, il convegno – rilevante anche per il numero assai elevato di docenti partecipanti (circa settecento) – ha svolto un ruolo fondamentale nel promuovere una prima, attenta riflessione sulle finalità, i metodi, i confini disciplinari della storia contemporanea, suscitando un'eco tale da alimentare il dibattito storiografico degli anni successivi. Centrale è stata la denuncia dell'«insegnamento negato della storia degli ultimi 50 anni» (Concetti, 1992, p.156), e il riconoscimento dell'importanza strategica della storia più recente per una comprensione piena non solo del presente, ma della storia *tout court*⁵⁹.

- *Novecento. Teoria e storia del XX secolo*, Riva del Garda, 11-13 novembre 1993.

Organizzato dal comitato di redazione del periodico «I viaggi di Erodoto», il convegno ha inteso esplorare in profondità le principali problematiche dell'insegnamento della storia contemporanea attraverso il contributo di alcuni tra i nomi più significativi della didattica della storia e della storiografia italiana, da Giovanni Sabbatucci ad Alberto De Bernardi, da Antonio Brusa a Scipione Guarracino.

In particolare sono stati considerati i tratti distintivi del Novecento, la presunta impossibilità di insegnarlo, soprattutto nei suoi ultimi cinquant'anni, per la mancanza di una distanza storica "legittimante", la costruzione della memoria come collante fondamentale dell'identità collettiva⁶⁰.

- *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*, Roma, 11-15 novembre 1995.

Organizzato dall'Uciim (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi), il convegno ha avuto il merito di porre l'accento sulla improrogabilità di una riforma delle superiori capace di incidere, attraverso la ridefinizione dei curricula, nella scansione temporale dei programmi di storia al fine di assicurare allo studio del Novecento uno spazio congruo, rapportato alla

⁵⁹ Gli atti del convegno sono raccolti nella pubblicazione curata da De Luna (1992).

⁶⁰ Al convegno è stato riservato ampio spazio all'interno del n. 22 della rivista «I viaggi di Erodoto», 1994, pp.320-335.

sua importanza formativa. La partecipazione al convegno di figure di spicco del mondo culturale italiano (tra cui il sociologo Cavalli, gli storici Scoppola, Arnaldi, Belardinelli, il pedagogista Corradini) ha assicurato una particolare profondità ai temi dibattuti, quali il complesso rapporto tra i giovani e la storia, l'importanza di correlare lo studio dell'Educazione civica a quello della storia contemporanea e l'urgenza di provvedere a una più accurata formazione iniziale e in servizio dei docenti⁶¹.

- *Il secolo ambiguo. Le periodizzazioni del XX secolo: continuità e mutamenti*, Pisa, 17 e 18 maggio 1996.

Presieduto dallo storico Claudio Pavone, il convegno ha avuto un'apertura internazionale, ospitando interventi – come quelli di Charles S. Maier e di Leonardo Paggi – destinati ad avere larga incidenza nell'interpretazione storiografica del XX secolo. Celebrato pochi mesi prima dell'emanazione del decreto Berlinguer, il convegno pisano ha dato un contributo decisivo a rafforzare la percezione della problematicità, ma anche della necessità, della conoscenza storica del XX secolo.

Oltre a esplorare il tema delle periodizzazioni, sono stati considerati i mutamenti e le continuità presenti nella storia del Novecento, anche ricordandoli con la storia dei cambiamenti ambientali (Bevilacqua, 1997)⁶².

- I temi del dibattito

- **La storia più recente: un "insegnamento negato"**

"Insegnare il Novecento" è stato lo slogan che ha egemonizzato la riflessione sull'insegnamento della storia durante l'ultimo decennio dello scorso secolo.

La nuova attenzione accordata alla storia contemporanea discese dalla diffusa percezione di un problema: quello di una scuola che – in un frangente storico riconosciuto di eccezionale importanza⁶³ – licenziava i

⁶¹ Gli atti del convegno sono raccolti nella pubblicazione Uciim curata da Checcacci (1996).

⁶² Gli atti del convegno sono contenuti nel volume curato da Pavone (1997).

⁶³ È stato unanime nel mondo scolastico e accademico il riconoscimento non solo del carattere epocale degli eventi del 1989, ma anche del ruolo di cesura storica periodizzante da essi svolto. È un tema che ricorre, come una sorta di *leit motiv*, in tutti i convegni celebrati nel corso degli anni Novanta.

propri allievi lasciandoli privi di una «decorosa cultura storica» (Mattozzi, 1994).

Ad essere denunciati con accenti accorati («Diciamolo chiaro: la storia degli ultimi 50 anni nelle nostre scuole non si insegna!» Concetti, 1992)⁶⁴ fu un esteso vuoto di conoscenza sulla storia più recente, la cui gravità venne strettamente correlata all'impossibilità di raggiungere uno degli obiettivi fondamentali ascritti allo studio della storia, quello di «fornire all'allievo adeguate chiavi di lettura della realtà in cui vive» (Neri, 1992, p.168).

Il coro di denuncia annoverò voci eterogenee per formazione culturale e attività professionale, ma pienamente convergenti nella messa a fuoco del problema, come si evince dal seguente *specimen*:

- «il '45 o, al massimo, il '48 sembrano essere limiti invalicabili nell'insegnamento della storia nelle scuole superiori» (Concetti, 1992, p.157);
- «è ben noto che lo studio della storia contemporanea è spesso sacrificato nella prassi didattica» (Checcacci, 1996, p.2);
- «la storia del Novecento ha tradizionalmente trovato limitata attenzione nella programmazione curricolare di storia» (Gioia, 1995, p.16);
- «lo svolgimento dei programmi, per un vasto e vario concorso di cause, quasi mai arriva ai giorni nostri» (Pavone, 1992, p.4).

Entrando nel merito del “vasto e vario concorso di cause” ostative alla presenza della storia del Novecento nelle aule scolastiche, esse furono ricondotte a tre principali ordini di fattori: la mancanza di tempo da dedicare al Novecento a ragione di programmi troppo vasti; la difficoltà di insegnare argomenti controversi su cui è ancora aperto il dibattito storiografico; la inadeguata preparazione – in ingresso e in servizio – degli insegnanti.

⁶⁴ Concetti mise in evidenza che «da sommarie inchieste (sommarie, ma non per questo meno probanti) risulta che il termine massimo cui giunge un programma di storia del Liceo è il 1939 (cause della Seconda guerra mondiale), la 'media' si attesta attorno al 1929-'33 (crollo di Wall Street e avvento del nazismo in Germania) ed è 'normale' fermarsi al 1922/'25 (origini e presa del potere del fascismo in Italia), quando non ci si arresta al 1914 (Prima guerra mondiale, con una postilla sulla pace di Versailles). Le cose vanno appena meglio negli altri Istituti Superiori, ma non molto» (Concetti, 1992, p.157).

Riguardo all'angusto spazio riservato allo studio del XX secolo all'interno di programmi cronologicamente troppo estesi, riprese vigore la battaglia – già avviata nei primi anni Ottanta – contro «la logica perversa di una collocazione della storia contemporanea al termine di ogni ciclo scolastico, che ha sempre obbligato a comprimerne la conoscenza in tappe forzate e volate finali» (Soldani, 1982, p.34). Alle consuete riflessioni teoriche si andò affiancando una «soluzione di buon senso», legata alla constatazione che

i problemi che oggi ostacolano un insegnamento articolato e diffuso della storia contemporanea sono piuttosto di ordine pratico: e si possono riassumere nella necessità di organizzare in uno spazio di tempo forzatamente limitato (spesso troppo sacrificato) una materia ampia e complessa che sembra crescere continuamente su se stessa (Sabbatucci, 1994, p.335).

Cominciò così a prendere forma la necessità di elaborare nuovi programmi scolastici, capaci di «redistribuire la materia nei diversi anni, riservando all'ultimo anno di corso il solo studio del Novecento» (*Ibidem*).

A metà degli anni Novanta, dunque, la revisione dei curricula e dei programmi per accordare più spazio alla storia contemporanea venne sentita come indifferibile alla luce delle particolari finalità formative assegnate allo studio della storia più recente.

La convinzione che «i giovani hanno il diritto di sapere in quale momento del tempo (storico) sono stati "gettati" a vivere» (Concetti, 1993, p.164) fece da sfondo al riconoscimento che la storia contemporanea rappresentasse lo strumento più valido per orientare le nuove generazioni «nella straordinaria complessità del realmente accaduto» (Sabbatucci, 1994, p.336).

Si considerò con particolare attenzione il nesso tra storia contemporanea ed educazione civica, evidenziando i rischi derivanti dal misconoscimento delle finalità civico-politiche connesse allo studio della contemporaneità. Fu infatti osservato che, se privati della capacità di conoscere e considerare «con obiettività e spirito critico le vicende che si svolgono nel nostro tempo» (Checcacci, 1995, p.46), ai giovani sarebbe rimasta gravemente preclusa la possibilità di sviluppare competenze civiche, avvertite come «particolarmente necessarie in un Paese come il nostro in cui è presente una cronica debolezza del senso dello Stato e della coscienza etico-civica collettiva» (*Ibidem*).

Sulla scorta di tali riflessioni, cominciarono a pervenire alle scuole raccomandazioni sempre più frequenti sulla necessità di assegnare maggior

spazio all'insegnamento della storia più recente, sostenute dal credito che andava raccogliendo l'interpretazione del Novecento come un secolo ormai concluso, «quasi “il secolo scorso”» (Gioia, 1995, p.16), perciò studiabile e insegnabile «con il necessario equilibrio e distacco» (*Ibidem*) al pari dei secoli che l'avevano preceduto.

Un contributo molto rilevante alla diffusione dell'immagine del Novecento come una fase storica in sé conclusa e perciò storicizzabile fu arrecato alla metà degli anni Novanta dalla nuova periodizzazione storiografica proposta dallo storico inglese Eric Hobsbawm (1994), che svincolò il XX secolo dalla sua “naturale” cronologia per delimitarlo attraverso cesure temporali più forti, quali la Prima guerra mondiale e la caduta del comunismo e dell'impero sovietico. Il largo successo internazionale riscosso dal volume *The Age of Extremes. The Short Twentieth Century* (tradotto in italiano con il titolo *Il Secolo breve. 1914-1991*) arricchì notevolmente il dibattito in corso, ponendo l'accento sul tema spinosissimo dell'effettiva insegnabilità della storia più recente, tema che vide gli studiosi dividersi su posizioni non di rado apertamente conflittuali.

- **Il nodo dell'insegnabilità della storia contemporanea**

Il problema dell'insegnabilità della storia contemporanea, e al suo interno di quella del XX secolo, ha costituito uno dei temi più caldi del dibattito sulla storia sviluppatosi lungo l'arco degli anni Novanta.

La discussione non si limitò a esplorare questioni di natura didattica (*come insegnare la contemporaneità*), ma investì lo stesso statuto epistemologico della storia più recente (*è storicizzabile la contemporaneità?*).

Due le tesi a confronto: da un lato la *communis opinio* secondo cui

si può fare legittimamente storia solo se tra lo storico e gli argomenti trattati sia interposto un adeguato lasso di tempo, tale in ogni caso da garantire che siano spenti i contrasti e le passioni legati a una determinata vicenda, e quando si siano rese interamente disponibili le principali fonti archivistiche e documentarie: si sia creata cioè quella che potremo chiamare una “distanza legittimante” (Vidotto, 2004, pp. 13-14);

dall'altra la convinzione che

ciò che è accaduto intorno al 1989 ha costituito indubbiamente una cesura epocale: una cesura che ci aiuta a studiare la storia del Novecento come “un blocco” e a considerarla, in una certa misura, come un processo concluso, studiabile in modo approfondito. [...] Il determinarsi di una cesura epocale può far cadere reticenze e pregiudizi che finora impedivano di accostarsi alla storia recente e recentissima (Sabbatucci, 1994, p.336)⁶⁵.

Di contro, dunque, a quanti – sulla scia di Braudel⁶⁶ – vedevano la storia più recente esposta al rischio di non sfuggire alla «tirannia del presente» e al pericolo di confondersi con la cronaca⁶⁷, presero posizione i fautori dello studio della contemporaneità, i quali – richiamandosi alla lezione di Bloch⁶⁸–ritenevano non solo doveroso “affaticarsi” alla conoscenza del presente, ma anche in qualche misura possibile «compiere l'azzardo di guardare il secolo come una globalità, tentandone un bilancio» (Guarracino, 1994, p.325)

Al di là degli opposti schieramenti, un tratto risultò evidente: quasi nessuno tra gli storici che parteciparono al dibattito seppe (o potè) sottrarsi a

⁶⁵ Proprio la possibilità di «definire il Novecento nei termini di un'esperienza storica compiuta» sembrò aprire le porte a una nuova opportunità: quella «di farsi storici del presente» (De Luna, 1993, p. XII).

⁶⁶ Esponente di spicco della *École des Annales* e perciò fautore di un'impostazione della ricerca storica volta a privilegiare la prospettiva della “lunga durata” rispetto a quella dei singoli eventi, Fernand Braudel esortò sempre a diffidare della storia più recente, efficacemente definita «scottante». «*Méfions-nous – scrise – de cette histoire brûlante encore, telle que les contemporains l'ont sentie, décrite, vécue au rythme de leur vie, brève comme la nôtre*» (Braudel, 1969, p.49).

⁶⁷ Riguardo a questo pericolo, Salvatore Natoli (1994) ha osservato che «nel momento in cui noi ci rivoliamo al recente passato, siamo in una dislocazione singolare: ci troviamo alla “fine” della storia.[...] Siamo in quel transito tra la storia e la cronaca che resta non periodizzabile dal punto di vista della storiografia come scienza ed è soltanto una decisione interpretativa che permette di periodizzarlo. La contemporaneità è un punto in cui la storiografia diventa un'opzione e forse anche un mito» (p.332).

⁶⁸ Il rimando è alla celebre osservazione di Marc Bloch (1949, pp.54-55) riguardo alla legittimità di includere il presente nel discorso storico: «L'incomprensione del presente nasce fatalmente dalla ignoranza del passato. Forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente».

una sorta di «ossessione del secolo» (Gioia, 1995, p.21)⁶⁹, ovvero alla necessità di disegnare grandi sintesi per fornire un'interpretazione globale del Novecento⁷⁰.

Fu proprio la riflessione su uno dei grandi paradossi del XX secolo, «epoca di grande sviluppo economico, civile e materiale e insieme età di guerre rovinose e distruzioni, di dittature e totalitarismi, di stermini e genocidi, di violenze e odi collettivi» (Gioia, 1995, p.22) a dare la percezione del Novecento come di un secolo frantumato, destrutturato, lacerato, sconvolto dalla velocità stessa delle sue trasformazioni, privo di periodizzazioni e rilevanze didattiche condivise e interpretativamente significative⁷¹, e perciò assai difficile da mediare didatticamente.

A rendere non insegnabile il XX secolo sarebbe stata la mancanza in esso

⁶⁹ Annabella Gioia ha visto dietro il tentativo degli storici di fare un bilancio del secolo il bisogno di «produrre una coscienza collettiva capace di superare le lacerazioni di questo passaggio d'epoca» (Gioia, 1995, pp.21-22). Per una valutazione critica di questo aspetto della storiografia contemporanea, si rinvia a Vidotto, 2004.

Di particolare interesse risulta la seguente osservazione: «Il successo internazionale del volume di Hobsbawm, i dibattiti che lo hanno accompagnato e il chiudersi del secolo hanno fatto molto ragionare sulle caratteristiche dominanti del Novecento. [...] E questo al di là di ogni ragionevole prudenza, accettando talora il rischio della profezia, di fronte a un secolo ancora in conclusione o appena concluso» (*Ibidem*, p.13). La percezione dei rischi connessi alla valutazione d'insieme di un secolo non ancora concluso non fu comunque estranea alla riflessione degli studiosi più avveduti, tra i quali Guarracino, che pose la seguente domanda: «Qual è il criterio non illusorio che ci permette di credere che siamo in grado di definire un senso globale rimasto in precedenza fluttuante e aperto a molteplici esiti?» (Guarracino, 1994, p.325).

⁷⁰ «Il finire di un secolo – osservò Gioia - è inevitabilmente il momento delle riflessioni, delle sistemazioni, dei bilanci. [...] Noi siamo parte di questo secolo ed esso è parte di noi; compito dello storico è appunto quello di ricordare ciò che gli altri dimenticano: disegnare sintesi e bilanci del secolo per produrre memoria e coscienza collettiva» (Gioia, 1995, pp.16-17).

⁷¹ Unanime fu tra gli storici e gli esperti in didattica della storia il riconoscimento dell'impossibilità di insegnare il ventesimo secolo senza individuare prioritariamente le scansioni, le categorie interpretative e le rilevanze tematiche attraverso le quali analizzarne la storia. Si è trattato, indubbiamente, di uno dei nodi storiografici più dibattuti, sui quali esiste una letteratura di riferimento assai ampia, che annovera – tra gli altri - i nomi di Pavone (1992); Tranfaglia (1992); De Bernardi (1994); Brusa (1994); Sabbatucci (1994); Guarracino (1994); Gioia (1995, 2000); Salvati (1997).

di punti nodali forti in grado di fungere non solo da selettori degli eventi significativi, ma anche di centri di irradiazione di senso. Soprattutto dopo il 1945 [...] quest'assenza è drammatica: la storia appare come un indistinto fluire di date e personaggi, di guerre e di fenomeni che non riescono a diventare temi e questioni "didattizzabili", racchiusi dentro periodizzazioni definite (De Bernardi, 1997, p.37).

Corollari di tale riflessione furono gli interrogativi su alcuni nodi storiografici avvertiti come cruciali, quali il problema delle fonti documentarie⁷², il rapporto tra storia contemporanea e memoria individuale⁷³,

⁷² In relazione alle fonti utilizzabili per lo studio della storia più recente, lo storico Claudio Pavone è stato tra i primi a porre in evidenza lo squilibrio esistente tra il «troppo pieno di fonti nuove, in continua espansione» e il «troppo vuoto che caratterizza la produzione storiografica sull'ultimo cinquantennio» (Pavone, 1992, p.3). Riguardo alla necessità di operare una rigorosa selezione delle fonti da utilizzare per la mediazione didattica del Novecento, Annabella Gioia osservò come «la varietà tipologica delle fonti – per esempio fonti orali, massmediali, iconologiche – accresce il problema della soggettività e dell'intenzionalità della fonte. L'eccesso e il labirinto delle fonti pongono allo storico in primo luogo la questione della gerarchia da seguire e delle selezioni da operare» (Gioia, 1995, p.17).

⁷³ All'origine del problema si pone la consapevolezza che la storia contemporanea narra eventi di cui lo storico (e lo stesso insegnante) «è testimone nel corso della sua vita, mentre la storia propriamente detta è ri-creazione di un passato posto al di là della memoria personale» (Silvani, 2005, p.199). In riferimento all'attività storiografica, il problematico rapporto tra storia e memoria individuale è stato efficacemente sintetizzato da Hobsbawm nell'introduzione a *Il secolo breve*: «Nessuno può scrivere la storia del ventesimo secolo allo stesso modo in cui scriverebbe la storia di qualunque altra epoca, se non altro perché non si può raccontare l'età della propria vita allo stesso modo in cui si può (e si deve) scrivere la storia di periodi conosciuti solo dall'esterno» (Hobsbawm, 1995, p.7). Tali osservazioni contribuirono a rinfocolare un'altra mai sopita *querelle* storiografica: quella che ascrive la debolezza dello statuto epistemologico della storia contemporanea alla presenza nella narrazione storica di una rimarchevole componente soggettiva, dovuta alla peculiare condizione dello storico contemporaneista di essere *anche* un testimone degli eventi storici a cui si rapporta. La riflessione addotta più frequentemente in replica evidenzia come ogni tipo di indagine storiografica, anche quella compiuta su epoche remote, comporti sempre «l'irrinunciabile soggettività del punto di vista di uno storico» (Siciliani de Cumis, 2010, p.114).

Se dal piano storiografico ci si trasporta su quello dell'insegnamento scolastico, si constata come i problemi legati al rapporto "storia-memoria" siano stati non meno intensamente considerati. Il riferimento è all'indagine *Memoria e insegnamento della*

l'aggiornamento dei libri di testo⁷⁴, la preparazione in ingresso e in servizio degli insegnanti.

Apparve infatti chiaro che l'insegnamento del Novecento comportava

la problematizzazione del docente-testimone del suo tempo, dell'uso della memoria, della selezione delle fonti e dei criteri di interpretazione, della scelta degli snodi tematici (Lajolo, 1997, p.24).

La criticità principale, tra le molte presenti, fu individuata nella difficoltà di insegnare *sine ira et studio* la storia politica del Novecento in un Paese, quale il nostro, segnato da forti contrapposizioni ideologiche e da una memoria storica ancora ampiamente divisa.

Numerosi e di difficile gestione parvero, di conseguenza, i rischi connessi alla mediazione didattica di questioni storiche controverse, ovvero di quegli "argomenti scottanti", veri e propri «nodi problematici» (Cavalli, 2005, p.22) lasciati in eredità dal XX secolo su cui il dibattito storiografico era ancora vivacemente aperto: come affrontarli senza esporsi al rischio di un indebito "uso pubblico" della storia, ovvero di una lettura "faziosa" degli eventi storici, capace di alimentare all'interno della classe

storia, condotta nel triennio 1999-2001 nell'ambito del protocollo d'intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Insmli (Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia). Obiettivo della ricerca – che coinvolse docenti di diversi ordini di scuola – fu quello di esplorare l'interconnessione tra memoria, biografie individuali e collettive e storia contemporanea, riservando un'attenzione specifica alla storia degli ultimi 50 anni. Per un'informazione complessiva sugli esiti dell'indagine, cfr. Silvani, 2005, pp.198-203.

⁷⁴ L'esigenza di promuovere un aggiornamento dei libri di testo di storia contemporanea sul piano sia contenutistico sia metodologico muoveva dalla constatazione della loro inadeguatezza a porsi quali strumenti principe di apprendimento; ad essere posti sotto accusa furono soprattutto l'eccessiva semplificazione nell'esposizione e la trattazione cronachistica degli eventi storici. Al centro dell'attenzione fu posto il nesso tra il carattere residuale assegnato al XX secolo nella prassi scolastica (con particolare riferimento alla «resistenza di molti insegnanti ad affrontare le vicende successive alla Prima guerra mondiale») e «la fretteolosità, nei manuali per le scuole, dei capitoli dedicati agli avvenimenti più recenti» (Belardinelli, 1996, p.59). Per un'efficace ricostruzione dei nodi salienti del dibattito sui manuali di storia contemporanea si rinvia, in particolare, ai contributi di De Bernardi (2004, pp.19-37). e di Silvani (2005, pp.176-182).

le stesse contrapposizioni presenti nella società e nel dibattito politico ufficiale?

Quesiti ingombranti e tuttora aperti, che hanno fortemente contribuito alla percezione della storia contemporanea come di «una materia scolastica diversa dalle altre» (Silvani, 2005, p.218), tale da richiedere una specifica formazione – in ingresso e in servizio – degli insegnanti per aiutarli ad affrontare le particolari criticità poste dalla sua mediazione didattica.⁷⁵

- **Il problema della formazione degli insegnanti di storia**

Non c'è stato convegno, dibattito, tavola rotonda incentrato sui problemi dell'insegnamento della storia contemporanea che, nel corso degli anni Novanta, non sentisse l'urgenza di porre sul tappeto il gravoso problema della formazione, in ingresso e in servizio, dei docenti di storia.

Ancor prima dell'emanazione del Decreto Berlinguer⁷⁶ venne infatti presa coscienza del fatto che «il Novecento costituiva [...] un nodo problematico dell'insegnamento dell'ultimo anno del quinquennio, rispetto al quale gli insegnanti tendono ad assumere atteggiamenti elusivi e di timore di fronte alla complessità dell'orientamento nel presente come

⁷⁵ Alla metà degli anni Novanta, la condizione di forte marginalità conosciuta dalla storia del Novecento all'interno dei programmi scolastici italiani fu sintetizzata da Belardinelli nei seguenti termini: «Fino a pochi decenni fa, la storia dell'ultimo secolo rappresentava l'estrema propaggine della storia moderna [...]. Essa era considerata un terreno acquitrinoso, tra la solida terraferma di cicli ormai conclusi ed il mare di un presente continuamente investito dalle onde del dibattito politico. In questo territorio era difficile avventurarsi perché – si pensava – ancora largamente inesplorato dal punto di vista documentario, e troppo esposto al coinvolgimento emotivo del presente. Questo spiega, tra l'altro, la frettolosità dei manuali per le scuole, dei capitoli dedicati agli avvenimenti più recenti, e la stessa resistenza di molti insegnanti ad affrontare vicende successive alla Prima guerra mondiale» (Belardinelli, 1996, p.59).

⁷⁶ Si tratta del Decreto Ministeriale n. 682 del 4 novembre 1996, che riformò i programmi di storia al fine di riservare l'ultimo anno di scuola secondaria, sia di primo che di secondo grado, alla conoscenza esclusiva del Novecento. Cfr. *infra*, § 1.1.7.

storia, al di fuori della rassicurazione della “distanza” come categoria del sapere storico» (Giancotti, 1995, p.11)⁷⁷.

Impossibile, pertanto, continuare a eludere quella che si configurava come «una rilevante emergenza» (Lajolo, 1997, p.21), capace di inficiare alle fondamenta qualsiasi possibilità di successo di una pur auspicata riforma dei programmi: la mancanza di una preparazione specifica degli insegnanti sui temi della storia contemporanea.

L’attenzione ricadde sull’esistenza di un vistoso *deficit* di formazione, dovuto principalmente a due fattori: un sistema di reclutamento che poneva in cattedra docenti la cui preparazione di base in ambito storico costituiva «una componente secondaria e subalterna di un asse formativo incardinato in qualche altra area del sapere» (Lastrucci, 1994, p.83)⁷⁸ e la mancanza di un aggiornamento in servizio specificatamente incentrato sulla storia recente⁷⁹.

La necessità di dotare i docenti di una formazione adeguata sulla storia del Novecento ha di fatto condizionato tutta la problematica relativa alla didattica della storia. All’oggettiva constatazione che gli insegnanti non disponevano «di una preparazione congrua sul piano dei contenuti e dei risultati della ricerca contemporanea sulla storia e sulla storiografia

⁷⁷ Sin dai primi anni Novanta (esattamente dal 1992), la Direzione Classica del Ministero della Pubblica Istruzione promosse dei cicli di seminari sulla storia contemporanea all’interno di un più ampio progetto di formazione in servizio degli insegnanti di scuola secondaria. Responsabile scientifica dell’iniziativa fu l’ispettrice Anna Costantini Sgherri.

⁷⁸ L’urgenza di attivare dei corsi di aggiornamento per potenziare la preparazione dei docenti nel settore disciplinare della storia contemporanea nacque dalla presa di coscienza che la gran parte dei docenti di storia della scuola secondaria non aveva mai sostenuto esami universitari di storia contemporanea, né si era laureato in storia, né aveva frequentato corsi post-laurea su tematiche concernenti la storia del Novecento. Un’utile informazione sul profilo culturale e professionale degli insegnanti di storia proviene dall’indagine condotta, a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, da Emilio Lastrucci sull’apprendimento/insegnamento della storia moderna nelle classi quarte delle scuole superiori, di cui si dirà più diffusamente nel Capitolo II, § 2.1.

⁷⁹ Riguardo alla pratica dell’aggiornamento, emerse che nei primi anni Novanta solo il 60% degli insegnanti delle scuole superiori aveva seguito corsi di formazione, la metà dei quali per un totale di appena 10 ore. Cfr. Cavalli, 1992.

del Novecento» (Costantini Sgherri, 1995, p.13)⁸⁰ ha fatto seguito la promozione da parte del Ministero della Pubblica Istruzione di un piano nazionale di aggiornamento finalizzato a «rispondere a tutti i bisogni formativi effettivi dei docenti, dando loro gli strumenti adeguati per progettare e operare nel settore disciplinare della storia contemporanea» (*Ibidem*, p.14)⁸¹.

Per l'organizzazione dei corsi di formazione in servizio, il Ministero stipulò nel febbraio 1996 un'apposita convenzione con l'Insmli, da sempre attivamente impegnato sui temi della formazione e ridefinizione del modello professionale dell'insegnante di storia⁸².

Come scrisse la responsabile scientifica del Piano nazionale di aggiornamento, l'ispettrice Anna Costantini Sgherri (1995, p.13),

L'impostazione del progetto [...] si è basata sulla convinzione che un reale processo di cambiamento dei contenuti, ma anche – e soprattutto – nelle metodologie di trasmissione del sapere, richiede un reale cambiamento del ruolo e della funzione dei docenti.

⁸⁰ L'ispettrice Costantini Sgherri osservò che la difficoltà maggiore sembrava essere quella di «pensare ad un insegnamento della storia che rinunci alla presunzione di completezza in base alla quale solo un programma che contenga “tutta”, ma proprio “tutta”, la storia dell'umanità potrebbe garantire l'efficacia formativa della disciplina» (Costantini Sgherri, 1995, p.14).

⁸¹ Per l'attuazione del piano nazionale di formazione, la Direzione Classica del M.P.I. individuò un modello “leggero”, secondo il quale «l'impulso avviato dal centro doveva funzionare come attivatore delle risorse di formazione sul territorio, rispondendo a bisogni differenziati. La vastità della domanda ha dimostrato quanto la scuola si trovasse in difficoltà a lavorare su temi non ancora consolidati da una lunga tradizione didattica» (Delmonaco, 2001, p.32).

⁸² La convenzione (rinnovata con protocollo d'intesa l'8 aprile 1999) originò un programma triennale di aggiornamento dal titolo generale *Il problema della contemporaneità*, con tre corsi: il primo, svoltosi nel 1997 ad Arona (NO), a cui parteciparono 40 docenti di scuola superiore, ebbe come tema *Unità e autonomia nella storia dell'Italia contemporanea*; il secondo corso, svoltosi a Latina nel 1998 e riservato a 40 docenti della scuola dell'obbligo, fu incentrato su *Territori, identità culturali, scambi*; il terzo corso, tenutosi a Cuneo nel 1999 sul tema *Storiografia, testimonianza, memoria delle generazioni* coinvolse 40 docenti di scuola secondaria superiore. Gli atti dei tre corsi sono stati pubblicati nei «Quaderni» 21/1, 21/2, 22/1, 22/2 e 38 del Ministero della Pubblica Istruzione, recanti come titolo *Problemi della contemporaneità*.

La convenzione del ministero con l'Ismlì trovò di lì a pochi mesi il suo riferimento normativo nella Direttiva ministeriale n. 681 del 4 novembre 1996, emanata contestualmente all'atteso Decreto di riforma dei programmi di storia nella scuola secondaria italiana⁸³.

1.1.7 *La riforma dei programmi di storia: il "decreto Berlinguer sul Novecento"*

«Se non ora, quando?» (Berlinguer, 1997).

Questa domanda, dai vasti echi storico-letterari, è stata "presa a prestito" da Luigi Berlinguer, ministro della Pubblica Istruzione dal maggio 1996, per spiegare «le ragioni di una scelta»: quella di introdurre tramite apposito decreto «l'insegnamento esclusivo del Novecento nel corso di storia dell'ultimo anno delle medie e delle superiori» (*Ibidem*)⁸⁴.

Sotteso alla domanda si ravvisa il profondo convincimento dell'indifferibilità e necessità di un atto normativo per inserire ufficial-

⁸³ Nel testo della Direttiva, venne esplicitato che le attività di formazione in servizio erano «finalizzate all'acquisizione da parte dei docenti di storia delle metodologie e degli ausili più idonei all'insegnamento della storia più recente». Destinatari delle iniziative di aggiornamento furono dunque i «docenti di storia della scuola secondaria di 1° e di 2° grado insegnanti per l'anno scolastico 1997/98 nelle classi terminali della scuola media e degli Istituti di istruzione secondaria di secondo grado».

⁸⁴ Si tratta della presentazione del già ricordato Decreto ministeriale n. 682, emanato il 4 novembre 1996 e in vigore dall'anno scolastico 1997/98. Comunemente noto come "Decreto Berlinguer sul Novecento", il dispositivo ha modificato le scansioni temporali dei programmi di storia nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado (con la sola eccezione degli Istituti professionali) al fine di assegnare all'ultimo anno di corso di ciascun ciclo l'insegnamento esclusivo della storia del Novecento. Nel decreto la nuova suddivisione annuale della materia per il quinquennio dei Licei classici, scientifici, linguistici e degli Istituti tecnici fu la seguente: 1° anno: dalla preistoria ai primi due secoli dell'Impero romano; 2° anno: dall'età dei Severi alla metà del XIV secolo; 3° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento; 4° anno: dalla seconda metà del Seicento a fine Ottocento; 5° anno: il Novecento.

Per il quadriennio degli Istituti magistrali e dei Licei artistici la nuova scansione dei programmi fu così definita: 1° anno: dalla Preistoria alla metà del XIV secolo; 2° anno: dalla crisi del XIV secolo alla prima metà del Seicento; 3° anno: dalla seconda metà del Seicento a fine Ottocento; 4° anno: il Novecento.

mente – e perciò stabilmente – la storia contemporanea nei curricula scolastici della scuola secondaria⁸⁵.

Preceduto dal parere favorevole della Giunta centrale degli studi storici all'epoca presieduta da Rosario Villari (pervenuto il 31 ottobre 1996), il decreto introdusse una nuova organizzazione temporale dei contenuti di apprendimento della storia nel primo e nel secondo ciclo delle scuole superiori. Eliminando l'ostacolo più grave consistente nel «poco tempo a disposizione per dedicarsi alla contemporaneità» (Silvani, 2005, p.188), esso aprì nuovi spazi curriculari allo studio della contemporaneità, modificando una prassi didattica consolidata che vedeva «tutta la seconda metà del secolo sfuggire di solito completamente all'insegnamento» (*Ibidem*).

Nella *Premessa* il provvedimento venne giustificato rilevando che

le vigenti disposizioni sulla suddivisione annuale del programma di storia riservano generalmente all'ultimo anno di ogni ciclo lo svolgimento di un programma troppo esteso e tale da non consentire comunque un adeguato sviluppo degli eventi succedutisi nel corso del Novecento (DM n. 682/96).

Come esplicitato nella *Relazione illustrativa* (pp.2-4), il dispositivo ministeriale si prefiggeva di realizzare tre fondamentali obiettivi:

- aggiornare una ormai insostenibile impostazione didattica sedimentata nella nostra tradizione scolastica e legata a un troppo cauto concetto di storia, che colloca nel primo conflitto mondiale il traguardo finale della “storia contemporanea”;
- sancire il principio della inderogabilità di uno studio adeguato ed approfondito, anche se sinora indebitamente negletto, di eventi recenti e di grande rilievo per lo sviluppo delle vicende nazionali;

⁸⁵ Il ministro Berlinguer cercò di relativizzare la portata innovativa del decreto, inserendolo in un solco di continuità con precedenti interventi di riforma dei programmi. «I programmi – scrisse – prevedono lo studio della Storia “fino ai nostri giorni”, come aveva voluto Giovanni Gentile; inoltre oggi in molte scuole, sulla base di disposizioni già esistenti, il Novecento è *magna pars* del corso di storia. Io ho solo ritenuto che sia doveroso aggiornare per tutti lo stesso criterio individuato da Gentile, estendendo lo studio della storia appunto “ai giorni nostri”, ovvero agli anni che sono trascorsi da quelle direttive. Vale a dire quasi l'intero secolo» (Berlinguer, 1997).

- valorizzare l'insegnamento della storia nella scuola, ponendo in luce l'elevato potenziale formativo che esso è in grado di sprigionare.

Più nello specifico, il testo del decreto giustificava la dilatazione dello spazio assegnato alla contemporaneità con «l'esigenza pedagogico-culturale di dedicare un più ampio spazio alla trattazione di avvenimenti recenti di notevole rilievo storico-politico», finalizzati a una riflessione sulla realtà contemporanea capace di consentire ai giovani «di acquisire piena consapevolezza del mondo in cui vivono e di riflettere sullo spessore storico delle istituzioni, delle culture e delle strutture contemporanee» (DM n. 682/96, Premessa).

L'importanza di dotare i giovani degli strumenti necessari per «conoscere i processi che hanno determinato quello che noi siamo, soprattutto i più recenti» (Berlinguer, 1997)⁸⁶ fu riconosciuta dal ministro come prioritaria, tale da giustificare i non pochi rischi connessi allo studio della storia più recente.

So bene che ci sono problemi e difficoltà [...] Sono consapevole, di conseguenza, del rischio che la lezione di storia contemporanea, specie quando saranno all'ordine del giorno i fatti a noi più vicini, si trasformi nel trionfo dell'intolleranza, se non addirittura della rissa. Ma torno a ripetere: "Se non ora quando?" Delle due l'una: o rinunciare a introdurre la contemporaneità nelle scuole, oppure dobbiamo correre dei rischi (*Ibidem*).

E ancora

I ragazzi di oggi leggono i giornali e soprattutto vedono la TV. Vedono Andreotti davanti ai giudici, vedono le carneficine in Bosnia. Ebbene, oggi la scuola, di fronte a questi fatti, è la grande assente, non esercita alcun ruolo. Vogliamo che continui ad essere così? È meglio l'ignoranza e il silenzio delle eventuali polemiche? Credo proprio di no (*Ibidem*).

⁸⁶ La necessità di uno studio attento del Novecento per la formazione dei giovani fu sottolineata, tra gli altri, da Vittorio Foa, che osservò «Gli studenti devono studiare questo secolo per capire il rapporto tra il ricordo del passato e il futuro della loro vita» (Foa, 1996, p.24).

Sulla stessa lunghezza d'onda anche Luigi Ronga, che scrisse «Le finalità stesse della storia non potrebbero ritenersi raggiunte nella loro pienezza, se la conoscenza di ciò che è stato, degli eventi – vale a dire – che hanno contribuito a creare le condizioni del vivere attuale, non accompagnassero i giovani fino ad oggi» (Ronga, 1997, p.76).

E le polemiche, infatti, non mancarono.

Generalmente riconosciuto e salutato quale «utile sasso lanciato nello stagno della scuola italiana, ormai assuefatta all'idea di una sua sostanziale immobilità e irrimediabilità» (De Bernardi, 1997, p.34), il decreto Berlinguer originò una riflessione diffusa e un dibattito vivace che rappresentarono un'ulteriore dimostrazione della capacità della storia di porsi come «disciplina calda», quella cioè su cui «passioni e convinzioni si esprimono con maggior vigore» (De Gerloni, 2003, p.1).

Parteciparono al dibattito uomini di cultura e studiosi di estrazione disciplinare e professionale molto eterogenea: storici e docenti universitari, ispettori ministeriali, esponenti di associazioni storiche e di categoria, docenti delle scuole superiori.

L'accoglienza riservata al dispositivo fu complessivamente positiva: la gran parte degli storici espresse parere favorevole⁸⁷, ma non mancarono interventi volti a sottolineare i molteplici rischi connessi

⁸⁷ Tra di essi figurano gli storici contemporaneisti Sabbatucci, Capra, Pavone, Pezzino, Detti, i cui contributi a favore del decreto sono stati pubblicati nel "Bollettino SISCO" n. 17, 1997, nella sezione intitolata *Il Novecento a scuola*.

Partecipò molto attivamente al dibattito promosso dalla riforma anche la rivista «I viaggi di Erodoto», che nel 1997 pubblicò in due numeri – 30 e 31 – contributi volti a promuovere una riflessione approfondita sul decreto. Si segnalano, tra gli altri, gli interventi di Brusa, De Bernardi, Guarracino, Perillo, Grazioli, Biancardi.

Articoli favorevoli al decreto furono pubblicati in molti giornali. Tra di essi ricordiamo i seguenti: Mario Tortello, *Berlinguer rivoluziona l'ora di storia*, «La Stampa», 1 ottobre 1996, p.10, Corrado Ruggieri, *Studiamo la storia di oggi*, «Corriere della Sera», 1 ottobre 1996, p.13, Giovanni De Luna, *La scuola tra storia e musica*, «L'Unità», 4 novembre 1996, p.1, Giuseppe Galasso, *La materia c'è, attendiamo lo svolgimento*, «Il Mattino», 5 novembre 1996, p.7.

La modifica dei programmi di storia fu oggetto di specifica attenzione anche nel convegno «L'idea di contemporaneità e la trasmissione storica», organizzato a Roma nell'ottobre 1997 dall'Irsifar (Istituto Romano per la Storia d'Italia dal Fascismo alla Resistenza). Molti e importanti i temi trattati: oltre all'idea di contemporaneità (Salvati), fu esaminato il rapporto tra identità giovanile e memoria storica (Cavalli), il problema della "presentificazione" delle giovani generazioni (Rampazi), il nodo delle rilevanze didattiche (Gioia), la crisi dell'idea di progresso (Gozzini). Gli atti del convegno sono raccolti nella pubblicazione "L'Annale Irsifar 1997".

all'insegnamento del Novecento⁸⁸ e, soprattutto, il trattamento sfavorevole riservato dal decreto alla storia antica e medioevale.

Né poteva essere altrimenti, in un Paese, quale l'Italia, di consolidata tradizione classicista. La contrazione dello spazio riservato alla storia antica e medioevale per far posto alla contemporaneità determinò vibranti reazioni, tra cui si segnalano quelle delle storiche Anna Foa e Lucietta Scaraffia, che osservarono:

Appiattare la storia sulla storia del Novecento vuol dire precluderci uno strumento essenziale di comprensione dell'oggi, la comparazione con la differenza. [...] La storia non può essere storia solo dell'oggi. Senza il passato il presente resta inesplicabile, come il passato resta mera antiquaria senza le domande del presente. Ma, di fatto, nei nuovi programmi, il passato si dilegua nelle ombre delle grandi linee, mentre il presente troneggia solitario, come se da solo potesse fornire gli strumenti per la comprensione storica (Foa & Scaraffia, 1997)⁸⁹.

Particolarmente severa fu la presa di posizione contro il decreto da parte dello storico medioevalista Franco Cardini⁹⁰, come pure quella del

⁸⁸ Giuseppe Ricuperati sintetizzò efficacemente le criticità connesse allo studio della contemporaneità osservando che «il Novecento non solo è il settore più fragile dal punto di vista epistemologico, ma è anche quello in cui le opzioni ideologiche sono più forti. Orientare sull'ultimo secolo la storia significa non solo non sfuggire alla tirannia del presente, ma anche ridimensionare il passato, facendolo rientrare nella mitologia delle origini di ciò che, non essendo stato sufficientemente consolidato, è ancora *récit* aperto, non raffreddato, fuori da una possibile immaginazione narrativa consolidata» (Ricuperati, 2003, p.772).

⁸⁹ Particolarmente attivo in difesa della cultura classica è stato Fabrizio Polacco, docente liceale di greco e latino. Fermamente persuaso che «proprio l'Italia non può permettersi di abolire la storia antica e sottovalutare le comuni radici europee», Polacco fondò l'associazione «PRISMA» (Progetto per la rivalutazione dell'insegnamento e dello studio del mondo antico) e si fece promotore di una proposta di modifica al decreto Berlinguer intitolata *Storia e contesto storico* (Polacco, 1999). Il malessere causato dall'innovazione ministeriale coinvolse numerosi altri docenti: tra i mesi di febbraio e marzo del 1997 raccolse diverse centinaia di firme un appello che chiedeva il ritiro o la sospensione del decreto, accusato di cancellare in poche righe la storia greca e romana.

⁹⁰ Cardini, pur riconoscendo che «senza dubbio quello di Berlinguer è un atto di coraggio» ne contestò duramente l'impostazione, rilevando che «così come è concepito

contemporaneista Ernesto Galli della Loggia, il quale – attraverso una lettura attenta del testo ministeriale – denunciò il pericolo che gli aspetti storico-culturali locali potessero prendere il sopravvento su una salda cultura civica nazionale ed europea.

Ciò su cui mi preme richiamare l'attenzione – scrisse Della Loggia – è quanto dispone l'articolo 4 del decreto, dove si enuncia "l'esigenza" che accanto al quadro storico generale" sia previsto "un adeguato approfondimento" a "tematiche particolari giudicate di interesse rilevante dagli organi collegiali o dagli stessi insegnanti", dove si attribuisce ad una non meglio definita "programmazione didattica" il compito di indicare tali tematiche particolari, e si aggiunge che "potrà altresì procedersi alla integrazione del quadro storico generale con riferimenti ad aspetti delle realtà storico-culturali locali. [...] Sono parole, queste del decreto, che destano molta preoccupazione, quale che sia stata l'effettiva volontà del ministro. Ciò che esse delineano è, infatti, né più né meno, la virtuale dissoluzione di ogni paradigma unitario del passato storico dell'Italia e della civiltà cui l'Italia appartiene (Della Loggia, 1997, p.29)⁹¹.

Aurelio Lepre, intervenendo nel dibattito, dopo aver condiviso le perplessità sul «vezzo della storia locale», volle richiamare l'attenzione sul quadro complessivo di segmentazione del sistema di riforma della scuo-

ta, questa mi sembra una riforma da sessantottini in ritardo. Si dà spazio a un'ignoranza della storia travestendola da competenza delle cose attuali. È un'innovazione che serve soprattutto agli uomini di un grande partito di governo che ha in mano la novecentistica italiana. E poi Berlinguer e i suoi mi devono spiegare: dove comincia il Novecento? [...] Mi può anche star bene che il Medioevo non esista perché è una categoria storiografica, ma quei mille anni di storia, dal Trovatore al Gobbo di Notre Dame li andiamo rimasticando da secoli» (Cardini, 1997, p.31).

⁹¹ Di particolare interesse le conclusioni dell'articolata riflessione: «Le disposizioni di Berlinguer contribuiscono potentemente a distruggere qualsiasi prospettiva unitaria, qualsiasi consapevolezza di un passato comune degli italiani. Sono sicuro che un simile scopo fosse mille miglia lontano dai propositi del nostro ministro della Pubblica istruzione, ma temo moltissimo che alla fine proprio ciò ne risulterà. Non vedo infatti cos'altro possa scaturire dall'"organizzazione flessibile" dei contenuti dell'insegnamento storico, dall'attribuzione a ogni singolo docente della possibilità di individuare il percorso didattico che più gli aggrada, nonché le "tematiche particolari" da approfondire, dall'incidenza che viene attribuita in proposito alle "realtà storico - culturali locali» (Della Loggia, 1997, p.29).

la in cui si collocava la modifica dei programmi, ponendo una domanda cruciale:

che senso ha fare un decreto sul Novecento se subito dopo si vara una riforma di tutto il sistema scolastico? Siamo davvero sicuri che le periodizzazioni suggerite dal decreto, e che hanno costretto gli editori dei manuali a corse folli, potranno essere adattate senza traumi dal nuovo sistema scolastico? (Lepre, 1997, p.31).

Un'altra criticità, peraltro ampiamente prevista dallo stesso ministro⁹², fu evidenziata dal politologo Gian Enrico Rusconi che osservò come la riforma sovraccaricasse d'impegno «una classe d'insegnanti che non ha la preparazione necessaria. Il vero problema, caro Berlinguer, è la formazione dei docenti» (Rusconi, 1997, p.31).

Per affrontare questo gravoso problema, venne varata – contestualmente al decreto relativo alla nuova periodizzazione dei programmi di storia – la già ricordata Direttiva n. 681, volta a promuovere un sostanzioso piano di formazione in servizio dei docenti di storia delle scuole secondarie⁹³.

Formulando un bilancio complessivo, la quantità e il tenore delle reazioni suscitate dall'emanazione del decreto sul Novecento testimoniano riguardo le numerose criticità racchiuse in un dispositivo che si è limita-

⁹² La rilevanza del ruolo affidato ai docenti per il conseguimento degli obiettivi perseguiti dalla riforma dei programmi fu ben presente a Luigi Berlinguer, che senza esitazione individuò nella motivazione degli insegnanti il nodo centrale per l'attuazione del decreto. «È vero: molto dipenderà dai docenti. Sono convinto – sinceramente convinto – che la qualità del corpo docente della scuola italiana è mediamente di alto livello, con punte di eccellenza non occasionali. [...] Il problema, piuttosto che la qualità, è la motivazione. I docenti sono spesso demotivati, non incapaci. Io sono convinto, e lo dico in ogni occasione, che la riforma si gioca essenzialmente su questo tavolo, il saper rimettere in moto la voglia di fare, il sentirsi partecipi, dei docenti. Che, in quanto motivati e partecipi, sentiranno non il dovere ma il bisogno di aggiornarsi, di rimettersi a studiare per poter meglio insegnare» (Berlinguer, 1997).

⁹³ Oltre ai corsi di formazione attivati in virtù dei protocolli d'intesa tra Ministero e Insmli – di cui si è detto nel precedente paragrafo – va menzionato anche il seminario nazionale *Il Novecento e la storia*, rivolto a docenti di scuola media. Sulle finalità del seminario, cfr. Cajani, 1998.

to, nella sostanza, a ripericodizzare i contenuti dell'insegnamento della storia senza far riferimento specifico a fini, obiettivi o contenuti.

Va però detto che se il provvedimento non è intervenuto in modo significativo su una serie di problemi centrali – quali l'individuazione delle rilevanze del Novecento, la pluralità e complessità delle fonti della storia contemporanea, la periodizzazione interna, la definizione delle competenze, l'organizzazione della didattica – è perché la considerazione di tali aspetti venne demandata alla più ampia riforma ordinamentale dei curricoli, ancora in gestazione al tempo in cui fu varato il decreto sul Novecento.

Su questi temi il dibattito rimase perciò aperto per tutto il successivo decennio, con esiti di grande interesse per il rafforzamento dello statuto epistemologico della storia contemporanea.

Al di là di ogni limite in esso riscontrabile, al decreto emanato dal ministro Berlinguer va comunque ascritto il grande merito di aver ufficializzato la presenza della storia del Novecento nei curricoli di studio della scuola italiana, segnando un punto di non ritorno destinato a modificare percezione, forme e modalità dell'insegnamento/apprendimento della storia, non solo contemporanea, nel nostro Paese.

1.1.8. I programmi di storia per gli Istituti professionali (Mattozzi, 1997)

I programmi di storia «didatticamente più radicali» (Bosco, 2004, p.9) del secondo dopoguerra sono stati senz'altro quelli firmati da Ivo Mattozzi, storico medioevalista e docente di Metodologia e didattica della storia, nome di spicco del dibattito – particolarmente vivace negli anni Settanta – sui problemi dell'insegnamento della storia, con particolare riguardo all'uso dei manuali⁹⁴.

⁹⁴ Assai celebre, alla fine degli anni Settanta, fu la *querelle* che contrappose Ivo Mattozzi – tenacemente avverso all'uso del manuale in nome della storia come ricerca – allo storico Giuseppe Ricuperati, fautore di una "cauta ipotesi" sull'utilizzazione positiva del manuale per l'acquisizione di una «grammatica storica», ovvero di un'informazione di base propedeutica e perciò antecedente a ogni tipo di ricerca storica. Per una disamina più puntuale dell'acceso confronto, si rinvia, oltre che a Ricuperati (1977) e Mattozzi (1978), anche a Lastrucci (2000).

Publicati con Decreto ministeriale il 31 gennaio 1997 e in vigore dal 1 settembre dello stesso anno, tali programmi meritano una particolare considerazione proprio per l'audacia delle scelte operate, espresse attraverso un'architettura metodologica fortemente innovativa e un linguaggio tecnico assai complesso.

Obiettivo di fondo è stato quello di fornire agli studenti – entro il triennio di qualifica – un quadro storico che dall'antichità giungesse al mondo contemporaneo; grande attenzione è stata rivolta agli "operatori cognitivi" (specie temporali) e alle "operazioni meta-cognitive", ritenute competenze spendibili in diversi contesti e utilizzabili anche in modo transdisciplinare⁹⁵. Il modello didattico proposto poneva al centro la programmazione per moduli tematici, assegnando ai docenti una grande responsabilità nella scelta degli obiettivi di apprendimento (52 quelli individuati per il triennio di qualifica e ben 67 per il biennio di post-qualifica), da selezionarsi in base alle specifiche esigenze didattiche della classe⁹⁶.

⁹⁵ Data la riconosciuta difficoltà a comprendere e «adoperare i programmi se non si entra nella visione della didattica della storia del loro autore» (Bosco, 2004, p.10), giova tener presente che i nuovi programmi per gli Istituti professionali si incardinano nel costruito mattozziano di "cultura storica", intesa come «padronanza di conoscenze + consapevolezza di come sono prodotte + capacità di usare gli operatori cognitivi + capacità di uso delle conoscenze per mettere in prospettiva il presente + capacità di usarle per argomentare i propri punti di vista + padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche» (Mattozzi, 1990, p.33).

Altro concetto centrale nella riflessione di Mattozzi è quello di "mediazione didattica", da intendersi come l'insieme delle operazioni che governano i rapporti tra "insegnante-sapere storico-studenti" mediante l'utilizzo di specifici strumenti. Asseritore convinto della necessità di elaborare nuovi modelli di interazione didattica e di introdurre un nuovo paradigma nel campo della storia insegnata, Mattozzi è giunto a una ridefinizione del "conoscere storico" incentrata sul ruolo attivo dell'insegnante, non più semplice trasmettitore passivo di informazioni, ma attivo nel "fare e promuovere conoscenza". Lungo questa strada è possibile realizzare la miglior osmosi tra il sapere storico prodotto in sede storiografica e i bisogni di formazione degli studenti, superando la vecchia dicotomia tra "storia come materia" e "storia come ricerca". Cfr. Mattozzi, 1990, 1994, 1995, 2000a, 2002.

Un'ampia documentazione di questa impostazione didattica è presente nei "Quaderni" dell'Associazione Clio '92, diretta dallo stesso Mattozzi, da quasi due decenni molto attiva sul fronte dell'aggiornamento dei docenti di storia.

⁹⁶ Assai elevato anche il numero delle finalità ascritte allo studio della storia, 16 per il triennio di qualifica e 10 per il biennio post-qualifica.

Per quanto concerne la periodizzazione dei contenuti, strutturati in modo complesso e privilegianti la prospettiva mondialista, va rilevato che il «programma più audace» (Bosco, 2004, p.10) è stato senz'altro quello predisposto per la classe prima, con moduli tematici (popolamento, formazioni economico-sociali, organizzazioni politico-giuridiche, visioni del mondo) dall'antichità al XVII secolo; sempre per temi era previsto lo svolgimento del programma nella classe seconda, lungo un arco di tempo che dalle rivoluzioni del Settecento giungeva sino alla Prima guerra mondiale, mentre in terza doveva essere portato a completamente lo studio del Novecento.

Nel biennio di post-qualifica veniva riproposta la considerazione del periodo compreso tra il XVIII e il XX secolo, ma attraverso moduli di storia settoriale a scelta del docente (cinque per anno).

È facile evincere da questa pur schematica presentazione la centralità accordata da Mattozzi ad una programmazione per "tematizzazioni", funzionale all'esigenza di contrastare una delle principali criticità da lui individuate nella didattica tradizionale della storia: «l'intermittenza tematica derivante dalla tendenza ad aderire allo svolgimento cronologico di una pluralità di fatti». Da qui il suggerimento rivolto agli insegnanti di assicurare che «lo svolgimento di ogni tema avvenga senza interpolazioni di altri temi fra i diversi segmenti tematici e periodali in cui esso può essere suddiviso» (Mattozzi, 1997).

Risulta evidente il tentativo di contrapporre all'inveterata egemonia del paradigma didattico di tipo eventografico incardinato lungo l'asse temporale (additato tra le principali cause della disaffezione dei giovani verso la storia insegnata a scuola) un modello didattico fortemente innovativo, frutto delle più avanzate elaborazioni teoriche nel campo della didattica della storia ma ardito e in qualche misura velleitario nella sua concreta applicabilità.

Come infatti ha evidenziato Bosco (2004, p.10), i programmi Mattozzi – pur lodevoli nell'intento di risolvere alcuni dei problemi didattici tradizionali – hanno proposto soluzioni spesso destinate a crearne altri, anche gravi, di disorientamento sia nei docenti (a ragione della sostanziale estraneità del dispositivo alla loro concreta esperienza formativa),⁹⁷ sia-

⁹⁷ Interessante, al riguardo, il confronto tra Bernardo Draghi (collaboratore di Mattozzi), e un gruppo di docenti di un Istituto professionale di Civitanova Marche,

negli studenti delle scuole Professionali, riconosciuti come l'utenza scolastica didatticamente più fragile e problematica di tutta la scuola italiana. Un monito, questo, a tener presente i rischi derivanti «dalla costruzione di arditi ponti storici poggianti su fondamenta poco solide» (*Ibidem*).

Una dura critica al nuovo dispositivo fu mossa da Galli della Loggia (1997, p.25), che pose sotto accusa la stessa «filosofia del provvedimento» a ragione delle sue pesanti connotazioni ideologiche⁹⁸ e dell'utilizzo di «una concettualizzazione modellistica all'insegna di quella vulgata marxista-braudelista, fatta di un misto confuso di storia sociale, di *longue durée* e di "mentalità" collettive che da anni tiene banco nella nostra scuola» (*Ibidem*)⁹⁹.

Nella sua articolata replica, significativamente intitolata *Galli della Loggia e il programma di storia: come lo storico non dovrebbe leggere un documento*, Mattozzi difese con forza la "ratio" dei suoi programmi, stigmatizzando il fastidio dimostrato dallo storico per il linguaggio della pedagogia e della didattica, che gli impedirebbe di «capire il codice col quale il documento o parte di esso è scritto» e di comprendere come la didattica della storia «operando al crocevia tra le aree della pedagogia, della psicologia cognitiva, delle altre didattiche, dell'epistemologia e metodologia storica [...] si è foggiate un lessico e un sottocodice linguistico che risponde alle esigenze di elaborazione di nuovi concetti e di nuovi modi di vedere i problemi e le soluzioni» (Mattozzi, 1997, p.9)¹⁰⁰.

molto critico sulla concreta praticabilità delle nuove linee programmatiche. Cfr. Rivista «Pragma», 18, <http://www.rivistapragma.it/pragma/diciotto/02.htm>.

⁹⁸ Dall'attenta disamina dei programmi, Della Loggia fece discendere una serie di ironici interrogativi. «Sarà un caso – scrisse – che nelle pagine dedicate al Ventesimo secolo non ricorrano neppure una volta il sostantivo "comunismo" e l'aggettivo "comunista"? Eppure è così: quella del 1917 è la rivoluzione "russa"; quello che è nato nell'ottobre è un regime "socialista", ed egualmente sempre "socialisti" sono i regimi crollati nel 1989. Cosa ne penseranno gli studenti?» (Della Loggia, 1997, p.25).

⁹⁹ Forte sarcasmo venne espresso dallo storico anche nei confronti del linguaggio utilizzato, ritenuto emblematico «della cultura pedagogica che regna al ministero della Pubblica Istruzione» (*Ibidem*).

¹⁰⁰ Ha scritto, al riguardo, Mattozzi: «La didattica della storia opera e prende in esame i problemi della trasposizione delle conoscenze storiche dal livello specialistico a quello scolastico, i problemi della mediazione didattica, i problemi del rapporto tra studenti e sapere storico, quelli dell'apprendimento, quelli della formazione professionale degli insegnanti, quelli dell'uso sociale della conoscenza storica e della

Particolarmente deplorabile, a giudizio di Mattozzi, sarebbe stata la mancata considerazione da parte di Galli della Loggia della «logica didattica del programma», da contestualizzarsi «in rapporto con i cicli dell'istruzione professionale» e perciò con «la questione di quale sia la storia insegnata più adatta per ragazzi che vanno formandosi per entrare presto nel mondo del lavoro» (*Ibidem*).

Senza ulteriormente dilungarci sulle singole argomentazioni sviluppate all'interno di questa *querelle*, va posto in evidenza il ruolo che essa ha svolto nel dare l'abbrivio ad una nuova stagione di accesa conflittualità tra storici di professione ed esperti di didattica della storia: un agone di accese polemiche sui diversi modelli di riforma strutturale del sistema dell'istruzione scolastica in cui è confluito anche il dibattito sulla storia contemporanea¹⁰¹.

1.1.9 La storia contemporanea nelle "Indicazioni per il curriculum" (De Mauro, 2001)

Per dare attuazione alla legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione, il 7 febbraio 2001 vennero ufficialmente presentate dal nuovo ministro De Mauro le *Indicazioni per il curriculum nell'ambito storico-geografico-sociale per la scuola di base*¹⁰².

Ebbe in tal modo inizio la cosiddetta «battaglia dei curricoli» (Brusa, 2001, p.46), un dibattito molto acceso sia sulla riforma dei cicli, sia sull'insegnamento della storia che dimostrò – una volta di più – come questa materia costituisca «un punto particolarmente sensibile, forse il più sensibile, di ogni progetto scolastico» (Cajani, 2005, p.266).

sua trasmissione. A Galli della Loggia, come in genere agli storici, non piace il codice linguistico elaborato dai pedagogisti e dagli studiosi di problemi didattici [...] Ciò ostacola l'interpretazione feconda dei nuovi programmi» (Mattozzi, 1997, p.9).

¹⁰¹ Sull'esplosione del conflitto tra pedagogisti e storici e sulla loro «coabitazione difficile», si veda Brusa, 2001.

¹⁰² Poco dopo l'approvazione della *Legge quadro in materia di riordino dei cicli* (avvenuta il 10 febbraio 2000), la guida del Ministero della Pubblica Istruzione venne assunta da Tullio De Mauro, che nominò una commissione di studio composta da circa 250 membri con il compito di preparare il piano di attuazione della riforma ed elaborare i nuovi curricoli.

Per comprendere appieno il ruolo assegnato alla storia contemporanea nel curriculum De Mauro è opportuno ricordare che la legge quadro 30/2000 propose una modifica strutturale dell'insegnamento attraverso la divisione del percorso formativo in tre cicli: scuola d'infanzia (3 anni), scuola di base o "ciclo primario" (7 anni) e scuola superiore o "ciclo secondario" (5 anni). Più nello specifico, il ciclo secondario configurava un biennio unitario (con cui si sarebbe dovuto concludere l'obbligo scolastico, elevato a 9 anni) e un triennio conclusivo nettamente articolato in vari indirizzi: umanistico, scientifico, tecnico, artistico e musicale, concluso da un Esame di Stato ampiamente riformato.

La definizione dei curricula per l'aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale venne affidata a un'apposita commissione di studio¹⁰³ che propose un curriculum unitario "per la cittadinanza" ascrivendogli il ruolo di costituire «uno degli assi portanti del percorso formativo dai 3 ai 18 anni». Fortemente centrato sulle competenze, tale curriculum riservava molta importanza alla dimensione laboratoriale della didattica della storia¹⁰⁴ e alla prospettiva della *World History*, riconosciuta come la più adeguata agli obiettivi di un'efficace educazione multiculturale.

Il punto maggiormente qualificante il documento licenziato dalla sottocommissione Croce concerneva la definizione di un curriculum verticale, strutturato in modo da attraversare organicamente i diversi gradi dell'istruzione e perciò articolato in tre grandi fasi: una prima, di tipo prevalentemente laboratoriale, attenta alla "grammatica" della disciplina; una seconda, di tipo sistematico, per fornire una conoscenza organica della materia e una terza – propria della formazione superiore – di approfondimento attraverso mirati percorsi tematici.

Di conseguenza, benchè rivolte alla scuola di base, le *Indicazioni per il curriculum nell'ambito storico-geografico-sociale* emanate dal ministro De Mauro contenevano linee di indirizzo che prefiguravano anche la fisionomia della nuova scuola secondaria: nel biennio delle Superiori si sarebbe infatti dovuto completare lo studio della storia generale (iniziato

¹⁰³ Presieduta dall'ispettrice Chiara Croce, la sottocommissione fu coordinata da Dario Antiseri, Luigi Cajani, Giancarlo Mori, Giacomo Timpanaro. Di essa hanno fatto parte – tra gli altri – anche Antonio Brusa, Alberto De Bernardi, Nicola Tranfaglia, oltre a vari insegnanti e dirigenti con vasta esperienza nella ricerca storico-didattica del Cidi, Ismli, Mce, Uciim, Fnism, Sis e altre appartenenze.

¹⁰⁴ Sul tema del privilegiamento nel curriculum De Mauro della dimensione operativa delle attività progettuali e di laboratorio, si veda in particolare Cajani, 2008, pp.255-257.

nella classe quinta della scuola di base) con la conoscenza del Novecento nell'ultimo anno di obbligo scolastico¹⁰⁵, mentre nella fase finale del curriculum (corrispondente agli ultimi tre anni della scuola secondaria) gli studenti avrebbero ripreso «una seconda volta l'intera storia generale e cronologica come quadro di riferimento all'interno del quale svolgere temi specifici, da trattare con particolare attenzione alle fonti e al dibattito storiografico, in modo da sviluppare l'approccio critico alla disciplina» (Cerini & Fiorin, 2001, p.136).

Questa scansione rispondeva alla necessità – più volte ricorrente nel dibattito sulla didattica della storia – di abolire la ricorsività dei contenuti storici (il cosiddetto “girotondo di Clio”, ovvero la ripetizione dell'intera storia generale all'interno di ciascun ordine scolastico), strutturando un apprendimento di tipo verticale e graduale, non ripetitivo, che – iniziando dai prerequisiti – garantisse a tutti gli studenti la possibilità di apprendere cronologicamente la storia generale all'interno dell'obbligo scolastico (con lo studio approfondito dell'Ottocento e del Novecento nei due ultimi anni), per riservare al triennio terminale delle Superiori una conoscenza della storia «caratterizzata da una particolare attenzione agli approfondimenti tematici» (Cajani, 2008, p.266)¹⁰⁶.

Prima ancora di ricevere il parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione¹⁰⁷, la proposta di riforma si trovò al centro di infuocate polemiche.

¹⁰⁵ Ciò al fine di evitare che gli studenti che avrebbero lasciato la scuola alla fine dell'obbligo restassero con una preparazione storica monca, specie in ordine alla conoscenza del Novecento, il periodo storico più formativo per lo sviluppo di competenze civico-costituzionali che avrebbe continuato ad essere incontrato solo sui banchi di scuola della Terza media e spesso nella fase conclusiva dell'anno scolastico.

¹⁰⁶ Tra le ipotesi, formulate informalmente all'interno del sottogruppo di lavoro per il triennio delle superiori, Cajani ricorda che si pensò a «un curriculum di storia non più unico per tutti gli indirizzi, ma calibrato in modo da rispondere alle specificità culturali e didattiche di ciascuno di essi. Si prevedeva così un quadro cronologico continuo ma “leggero”, all'interno del quale sarebbero stati inseriti, con un ruolo preponderante, una serie di temi di approfondimento. [...] Nello svolgimento dei vari temi si raccomandava poi di dare particolare attenzione alle fonti e al confronto storiografico, per sviluppare negli studenti un atteggiamento controversistico» (Cajani, 2008, p.266).

¹⁰⁷ Il ministro De Mauro trasmise il decreto con i curricula della scuola di base il 27 febbraio 2001, dopo 20 giorni di appelli e petizioni perché venisse ritirato.

Ricostruendo analiticamente le fasi e i contenuti del dibattito, Cajani osservò che

una prima critica investiva proprio l'elemento contenutisticamente qualificante questo curriculum di storia, cioè la dimensione mondiale; una seconda contestava la continuità del curriculum di storia fino alla fine dell'obbligo; e una terza infine veniva mossa al presunto abbandono della dimensione cronologica nel triennio della scuola secondaria (Cajani, 2008, p.267).

Sulla stampa apparvero articoli dai titoli preoccupati e indignati, a larghissima maggioranza redatti da storici (*A scuola una storia senza date*¹⁰⁸, *La società che trascura il passato non ha speranza di futuro*¹⁰⁹, *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*¹¹⁰, *Non tagliate le ali allo studio della storia*¹¹¹), come pure storici – e tra i più illustri! – furono i 33 firmatari del “manifesto” inviato al ministro De Mauro per reclamare una totale ridefinizione del curriculum al fine di «evitare il rischio che la pur necessaria visione mondiale dello sviluppo storico pregiudichi la piena valorizzazione dell'identità culturale italiana ed europea, e appiattisca le diversità di valori e di conquiste civili» («Corriere della Sera», 25 febbraio 2001, p.31)¹¹².

¹⁰⁸ Giovanni Belardelli, «Corriere della Sera», 9 febbraio 2001, p.15.

¹⁰⁹ Francesco Alberoni, «Corriere della Sera», 12 febbraio 2001, p.1.

¹¹⁰ Paolo Conti, «Corriere della Sera», 13 febbraio 2001, p.35.

¹¹¹ Nicola Tranfaglia, «La Repubblica», 17 febbraio 2001, p.1. Va annotato che Tranfaglia è stato uno dei membri della sottocommissione Croce, per cui l'articolo in cui si chiedeva di «non tagliare le ali allo studio della storia» costituì una sorprendente presa di distanze da un documento programmatico alla cui elaborazione aveva dato un personale contributo. In particolare Tranfaglia si diceva in disaccordo «con l'idea di riservare lo studio delle coordinate cronologiche fondamentali soltanto a un'età preadolescenziale, lasciando alla successiva, che è quella più adatta e in grado di interessare più in profondità i giovani, uno studio per temi e per problemi che dovrebbe essere legato, e non disgiunto, dalla conoscenza dei nessi storici».

¹¹² Nell'articolo *Trentatré storici scrivono a De Mauro: la storia si salva così* («Corriere della Sera», 25 febbraio 2001, p.31) il curriculum elaborato dalla Commissione De Mauro fu criticato soprattutto a ragione dell'impostazione mondialista, che a giudizio degli storici firmatari tradiva la funzione primaria dell'insegnamento della storia, individuata – come scrisse Rosario Villari – «nella conoscenza approfondita della identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene».

La contrapposizione tra storici di professione ed esperti di didattica della storia – già emersa nelle polemiche che avevano accompagnato la emanazione dei programmi Mattozzi – deflagrò rumorosamente e senza alcuna possibilità di mediazione¹¹³.

Suscitò molta sorpresa la “trasversalità” politica dello schieramento di storici ostile alle *Indicazioni per il curriculum*: accanto a esponenti di scuola progressista (come Villari, Prodi, Canfora, Della Peruta, Procacci, Barbagallo, Lepre), sottoscrissero la petizione storici vicini all’area liberale (come Belardelli e Galli della Loggia) e cattolica (Traniello e Malgieri). Aurelio Lepre, con un articolo dal titolo polemico pubblicato sul “Corriere della Sera” (*Macchè destra e sinistra, sono i programmi a indignare noi storici*) spiegò così il carattere bipartisan del gruppo degli storici firmatari: «Si tratta di un atto di solidarietà tra storici appartenenti ad aree diverse contro il tentativo di far apparire le critiche ai programmi come un attacco della destra. Invece qui la divisione è un’altra: da una parte gli estensori dei programmi, dall’altra gli storici» (Lepre, 2001, p.25)

¹¹³ Particolarmente duro l’attacco mosso dallo storico Giovanni Belardelli agli «esperti utilizzati dal ministero», fautori di una «trattazione della storia per problemi, scollegata da ogni struttura sistematica», confinata «in appositi “laboratori di storia”» in cui gli studenti «dovrebbero imparare a utilizzare le procedure degli storici e svolgere attività di vera e propria ricerca». Il giudizio formulato nei confronti degli estensori delle *Indicazioni* è stato sferzante e, in definitiva, delegittimante. Interrogandosi sui criteri in base ai quali erano stati scelti «tali esperti», Belardelli scrisse: «Tra i più attivi troviamo Antonio Brusa, nome probabilmente sconosciuto ai più, il quale sembra sia stato l’estensore materiale dei nuovi programmi di storia. Ma chi è questo esperto, a che titolo ha ricevuto questo enorme potere di fatto? E a che titolo, ad esempio, ha fatto parte della commissione per i nuovi programmi Laurana Lajolo? La circostanza di essere il presidente dell’Istituto per la storia del movimento di Liberazione in Italia è davvero un titolo congruente?» (Belardelli, 2001, p.15).

Non meno critico il giudizio formulato da Aurelio Lepre: «Più che di storici parlerei di filosofi, sociologi, pedagogisti. Intellettuali, certo, ma anche portatori di una visione dell’insegnamento della storia profondamente sbagliata: mirano all’acquisizione di competenze e non di conoscenze. Pretendono che un ragazzo a 15 anni, posseda un metodo per comprendere testi e fonti storiche che invece si riesce a padroneggiare, quando si è fortunati, soltanto all’università» (Lepre, 2001, p.25).

La replica dei “didatti” – affidata ad Antonio Brusa, uno degli esperti posti sotto accusa – dopo aver rilevato la brutalità delle critiche mosse dagli storici («non è stata risparmiata una pratica, un tempo chiamata staliniana, dell’attacco personale») ha fatto ricorso al registro del sarcasmo per denunciare come «la paura dell’apocalissi abbia impedito di leggere o di tenere conto di un dispositivo, insieme rassicurante e

L'infuocato dibattito sfociò nella costruzione di due nuovi curricula di storia alternativi a quello elaborato dal gruppo di lavoro della commissione De Mauro.

In entrambi, lo studio del Novecento era posto al termine di un percorso quinquennale incardinato lungo il tradizionale asse cronologico lineare, articolato in due cicli scanditi dalla cesura tra scuola di base (comprendente elementari e medie) e scuola superiore.

Abolita la prospettiva De Mauro di un triennio di approfondimenti tematici non necessariamente di tipo diacronico, tornava ad essere proposto «un modello di apprendimento [...] “a spirale”», di stampo decisamente tradizionalistico, in cui alla prospettiva mondialista veniva privilegiata quella nazionale ed europea¹¹⁴.

rivoluzionario: quello che contempla la verifica triennale del curriculum». Brusa ha inoltre voluto sottolineare la forte distanza intercorrente «tra il lavoro della Sottocommissione, il quadro dei vincoli all'interno dei quali essa ha operato e il dibattito con gli storici, quale è apparso sulla stampa [...]. Tanti articoli che non hanno sfiorato il cuore dei problemi: quelli che qualsiasi commissione, con qualsiasi proposta, avrebbe comunque dovuto affrontare. Nella foga argomentativa, tutti hanno perso di vista le questioni di fondo e i successi raggiunti: il rischio, evitato, che la storia scomparisse tra le materie “importanti”» (Brusa, 2001, p.46).

¹¹⁴ Estensori del primo curriculum – intitolato *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* – furono sei storici già firmatari del “Manifesto dei trentatré”: Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Nicola Tranfaglia, Massimo Firpo, Damiano Fonseca e Giovanni Vitolo. Due i tratti rimarchevoli di questo progetto: la decisa presa di distanza dalla prospettiva mondialista («velleitaria è [...] la pretesa di estendere lo studio a una dimensione mondiale per far sì che la storia dell'Europa e quella degli altri continenti siano poste sullo stesso piano»), e il convinto privilegiamento della dimensione identitaria collettiva, incentrata sulla coscienza storica delle proprie radici, italiane ed europee. «[Alla storia] va riconosciuto il significato di vera e propria struttura portante della scuola, sia di base sia superiore, per quanto attiene ai suoi compiti di formazione generale, soprattutto in un paese come l'Italia, dove l'innestarsi del Cristianesimo e della Chiesa sull'eredità del mondo antico ha garantito una continuità storica senza uguali nel mondo» («Linea-tempo», 2001, pp.106-112). Il curriculum di storia prevedeva lo studio del Novecento nell'ultima classe della scuola di base e delle superiori.

Analogamente era l'impostazione dell'altro curriculum, recante il titolo *Proposta di riqualificazione del sistema scolastico* ed elaborato dalla Fondazione cattolica “Nova Spes”, dal Centro Studi Gilda, dall'Associazione PRISMA e dall'Istituto italiano per gli studi filosofici. Per quanto riguarda il programma di storia, redatto dal già menzionato

Come ha scritto Brusa (2008, p.19),

Il dibattito, accesosi in seguito alla proposta De Mauro, costituiva il culmine di una stagione di violenta critica contro le “innovazioni didattiche”. [...] Forse proprio per la sua virulenza, il dibattito su quel curriculum aveva molte possibilità di trasferirsi dai media alle scuole e di innescarvi un contraddittorio fecondo.

Ciò non accadde perchè sia la legge quadro sulla riforma dei cicli scolastici che il dispositivo relativo al nuovo curriculum di storia non sono mai entrati in vigore. Nel maggio del 2001, infatti, la vittoria elettorale della coalizione di centro-destra decretò la cancellazione di un progetto riformatore che, come ha scritto Bosco (2004, p.12)

pur essendo stato preparato con le migliori intenzioni ha dimostrato di non avere alle spalle né la forza politica, né il consenso diffuso, nel mondo dell'università e in quello della scuola, necessari ad operare dall'alto scelte tanto dirimpenti. Alla fine non è stato in grado di reggere questo azzeramento delle differenze e il risultato è stato il fallimento della riforma, con la radicalizzazione dei contrapposti approcci ideologici e didattici.

Appena insediata nel nuovo dicastero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), il neo-ministro Letizia Moratti affidò al pedagogista Giuseppe Bertagna il compito di coordinare un gruppo di lavoro al fine di

svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema dell'istruzione e, nel contempo, di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000 (Bertagna, 2001).

docente classicista Fabrizio Polacco e dallo storico modernista Francesco Pitocco, venivano proposti due cicli quinquennali, rispettivamente per la scuola di base e per quella superiore, che riservavano alle classi terminali uno studio assai “largo” della storia contemporanea: «dalla Restaurazione in poi » per la Terza media e «dalla Seconda rivoluzione industriale ai nuovi rapporti tra le diverse parti del globo» per le Superiori.

Per un'accurata disamina dei due progetti, cfr. Cajani, 2008, pp. 267-271.

Le «eventuali modifiche» si tradussero di fatto in un nuovo progetto di riforma complessiva del sistema di istruzione¹¹⁵ che determinò una «ennesima rapida metamorfosi del curriculum di storia», costretto a ristrutturarsi *ex novo* «senza avere memoria di se stesso e di quanto era stato fatto a scuola negli anni precedenti» (Bosco, 2004, p.13).

1.1.10. La storia contemporanea nelle "Indicazioni nazionali" (Moratti, 2004)

Polemicamente definita «una riforma per dispetto» (Brusa, 2004, p.12)¹¹⁶, la revisione dei programmi di storia contenuta nelle *Indicazioni*

¹¹⁵ La normativa di riferimento della cosiddetta "riforma Moratti della scuola" è costituita dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53, «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale», pubblicata nella G.U. n. 77 del 2 aprile 2003. I cicli scolastici vennero ridisegnati nel seguente modo: scuola d'infanzia (3 anni, non obbligatoria); primo ciclo (8 anni complessivi, di cui cinque di scuola primaria e tre di scuola secondaria di 1° grado); secondo ciclo (5 anni suddivisi in due bienni, più l'anno terminale). Ogni ciclo scolastico si doveva concludere con l'Esame di Stato. In particolare, il secondo ciclo d'istruzione prevedeva la scelta fra il canale dei licei (articolato nei seguenti otto percorsi: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, scienze umane) della durata di cinque anni e il canale della formazione professionale (istituti di istruzione e formazione professionale, articolati in dieci aree) della durata di quattro anni, a cui se ne sarebbe aggiunto un quinto per l'accesso all'università.

Impossibile, in questa sede, dare esaustiva informazione delle critiche mosse a questa nuova architettura del sistema scolastico, non meno numerose e accesamente polemiche di quelle che avevano accompagnato la riforma Berlinguer-De Mauro. Limitatamente al secondo ciclo di istruzione, la principale accusa fu quella di aver voluto «salvaguardare l'efficienza del sistema privilegiando l'eccellenza di pochi» (De Mauro, 2010, p.78).

¹¹⁶ Brusa evidenziò come il ritiro della proposta De Mauro da parte del ministro Moratti avesse non solo fatto abortire il dialogo, ma anche inaugurato una «controversia quasi esclusivamente organizzativa e pedagogica, dominata dall'esame di "portfolio", "tutor", "unità didattiche di apprendimento", "competenze" e così via» (Brusa, 2008, p.19).

*Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*¹¹⁷ promulgate nel 2004 dal ministro Moratti si incardinò nell'adozione di un curriculum verticale fondato su due cicli cronologici completi: il primo da svilupparsi tra la classe terza/quarta della scuola primaria e la classe terza della scuola secondaria di primo grado, il secondo da svolgersi all'interno della scuola secondaria di secondo grado.

Mentre la commissione De Mauro – guardando ai curricoli vigenti in altri Paesi europei, in particolare a quello francese – aveva proposto di insegnare la storia generale «una sola volta e bene» eliminando la tradizionale e contestata ricorsività ciclica¹¹⁸, nelle *Indicazioni nazionali* della Moratti si volle optare per una soluzione intermedia (da alcuni giudicata “di compromesso”), ritenuta più rispondente al perseguimento della principale finalità assegnata all'insegnamento della storia: la presa di consapevolezza «delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa» (*Indicazioni Nazionali*, 2004, p.109)¹¹⁹.

¹¹⁷ Le *Indicazioni nazionali* della Moratti, emanate con il decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 e subito attuate (anche se in forma provvisoria), disciplinano dall'anno scolastico 2004/5 le attività di insegnamento della scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Entrando in vigore, esse hanno determinato il superamento dei “vecchi” orientamenti/programmi della scuola d'infanzia del 1991, della scuola elementare del 1985 e della scuola media del 1979.

¹¹⁸ A partire dai primi anni Novanta, contro “il mostro a tre teste” della ciclicità (il già menzionato “girotondo di Clio”) si sono abbattuti gli strali di molti esperti di didattica della storia, che hanno individuato nella ripetizione dell'intera storia generale in ciascuno dei tre assi scolastici (scuola elementare, media e superiore) una delle cause della demotivazione degli studenti verso l'apprendimento storico.

¹¹⁹ Cfr. *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)*, Allegato D (previsto dall'art.13, comma 3 della Legge 53/2003). Copiose polemiche si abbatterono sull'esplicito richiamo delle *Indicazioni* alla tradizione ebraico-cristiana, vista quale fondamentale elemento identitario “italocentrico” ed “eurocentrico”. Tra gli interventi più pungenti si ricorda quello di Antonio Brusa, che arrivò a definire l'espressione “radici giudaico-cristiane”(di cui ricostruì la genesi storica) «uno slogan polemico diventato un credo storico didattico». Dopo aver polemicamente invitato «a contare quante volte è richiamata la tradizione giudaico-cristiana nel testo ministeriale», Brusa osservò con sarcasmo che «la formula è piaciuta, al punto che ci si è inventati una inesistente civiltà “giudaica”, da studiare

Senza entrare nel merito delle polemiche sorte intorno a questa finalità (apertamente tacciata di avvilire «la conoscenza storica alla funzione di plasmatrice di identità, piuttosto che esaltarne il valore cognitivo»¹²⁰), è importante evidenziare come essa marcasse una decisa presa di distanza dalla precedente prospettiva mondialista e un sensibile avvicinamento all'impostazione culturale dei curricula "tradizionalisti" elaborati in opposizione a quello della commissione De Mauro¹²¹.

Per quanto concerne l'importanza riservata dalle *Indicazioni nazionali* alla storia contemporanea, è opportuno evidenziare che la nuova periodizzazione introdotta dai piani di studio Moratti per la scuola di base (tutt'oggi in vigore) non ha solo determinato la completa espunzione della storia contemporanea (unitamente a quella medioevale e moderna) dalla scuola primaria, ma anche la forte contrazione dello spazio riservato alla storia del Novecento nella scuola secondaria di primo grado¹²².

accanto agli egizi e ai fenici. Siamo giudaico-cristiani, e i nostri figli, studiando la storia se ne dovranno convincere» (Brusa, 2004a, p.2).

¹²⁰ L'accusa è formulata nelle *Indicazioni nazionali riguardanti la storia*, documento finale del seminario «I nuovi programmi di storia: una minaccia per la formazione storica e critica dei cittadini», svoltosi presso l'Università di Bologna il 24 giugno 2004.

¹²¹ Le affinità tra l'impostazione culturale delle *Indicazioni nazionali* Moratti e il *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* elaborato dai sei storici firmatari il "Manifesto dei trentatré" ostile ai curricula targati De Mauro sono state così sintetizzate da Luigi Cajani: «Per quanto riguarda l'impostazione culturale dell'insegnamento della storia, le *Indicazioni nazionali* della Moratti sono all'opposto del curriculum della commissione De Mauro, e coincidono essenzialmente con il *Progetto* dei sei storici. Li accomuna il fondamentale eurocentrismo e italo-centrismo, che nega ogni spazio alla storia mondiale, l'uso della storia per costruire un'identità collettiva e l'attenzione al cattolicesimo» (Cajani, 2008, p.273).

¹²² Questo il curriculum di storia contenuto nelle *Indicazioni Nazionali*:

- *scuola primaria* (classi terza, quarta, quinta): storia antica, dal Paleolitico alla dissoluzione dell'Impero romano;
- *scuola secondaria di primo grado*: storia medioevale (classe prima); storia moderna (classe seconda); storia dell'età contemporanea, da Napoleone ai nostri giorni (classe terza).

La selezione e la tematizzazione dei contenuti, per quanto attuate "a maglie larghe", sono state oggetto di critiche e di polemiche da parte soprattutto delle associazioni degli insegnanti, che hanno visto in esse un ritorno alla minuziosità prescrittiva

Mentre infatti il DM n. 682/96 emanato dal ministro Berlinguer aveva imposto lo studio esclusivo del Novecento nella classe terminale di ciascun ciclo scolastico, i nuovi programmi Moratti – oltre a eliminare completamente l'apprendimento della contemporaneità dalla scuola elementare – determinarono l'accorpamento in un solo anno scolastico (corrispondente alla terza media) dello studio di due secoli, l'Ottocento e il Novecento, con conseguente forte contrazione delle ore utilizzabili per l'insegnamento della storia novecentesca.

Giudicate «un'autentica emergenza» (Brusa, 2004a) da numerosi esperti di didattica della storia, si ritenne che le innovazioni apportate ai programmi di storia del primo ciclo, se estese anche alla scuola secondaria di secondo grado, avrebbero annullato gli sforzi compiuti da una ventennale battaglia per l'estensione dello studio della storia alla contemporaneità, producendo una pericolosa «scomparsa del Novecento» dal curriculum di storia di tutta la scuola secondaria italiana¹²³.

proprio quando sembravano non doversi dare più “programmi” ma solo “indicazioni”.

¹²³ Con l'esortazione «Salviamo lo studio del Novecento», Antonio Brusa richiamò l'attenzione sulla più grave tra le molte criticità riscontrabili, a suo giudizio, nei nuovi programmi di storia Moratti-Bertagna: il rischio di un'eclisse dell'insegnamento del Novecento, della sua espunzione dalle aule scolastiche. «Non si tratta più – osservò – di continuare a ragionare dell'importanza e del ruolo formativo dello studio del Novecento, ma molto più radicalmente di intervenire per impedire la sua sparizione. Questa è l'emergenza: in 15-25 ore si dovrebbero spiegare le due guerre mondiali, la società di massa, la crisi europea, il secondo dopoguerra, la crisi degli anni '70? Si ricordi che la direttiva sul Novecento nacque sull'onda di una scoperta collettiva, innescata da un programma televisivo (*Combat Film*, 1994: era il tempo del primo governo Berlusconi) nel quale una studentessa confessò candidamente di non sapere chi fosse Badoglio. Fu allora che l'opinione pubblica scoprì che nessuno studiava il Novecento, né nelle medie né nelle elementari. Se ne scandalizzarono tutti, commentatori di destra e di sinistra. Ma con la riforma Moratti, tutti – di destra e di sinistra – torneremo a quelle tristi sorprese» (Brusa, 2004a).

Toni fortemente polemici nei confronti delle nuove direttive ministeriali furono usati anche da Rolando Dondarini (2004) e da Flavia Marostica e Marinella Sarti (2006), autrici di un articolato documento teso a evidenziare gli elementi di continuità e discontinuità tra i Curricoli De Mauro e le Indicazioni Moratti.

Tale rischio non fu corso perché, nonostante la predisposizione di materiali e di linee guida sui programmi da svolgere nei licei,¹²⁴ non si fece in tempo a varare – entro i confini temporali della XIV legislatura – la tanto attesa riforma organica della scuola secondaria di secondo grado.

Di conseguenza, per questo grado di scolarità, l'insegnamento della storia continuò ad essere disciplinato dal cosiddetto "decreto Berlinguer sul Novecento"¹²⁵.

1.1.11. La storia contemporanea nelle nuove "Indicazioni per il curriculum" (Fioroni, 2007)

Il 4 settembre 2007 il nuovo responsabile del Ministero della Pubblica Istruzione, Giuseppe Fioroni¹²⁶ rese pubbliche le nuove *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*¹²⁷.

¹²⁴ Si ricorda, in particolare, il documento proposto il 6 dicembre 2003 dagli storici Marco Tangheroni e Giovanni Vitolo alla lista di discussione aperta dalla SISSCO, reperibile al sito <http://liste.racine.it/pipermail/sissco/2003-December/003166.html>.

¹²⁵ Dal punto di vista dei contenuti, deve essere evidenziata la profonda diversità tra l'impostazione "dirigista" dei nuovi programmi di storia (elencazione puntuale dei nuclei tematici scanditi per ciascun anno) e il modello "minimalista" del decreto Berlinguer (delimitazione dei soli paletti cronologici, demandazione alla programmazione didattica del compito di indicare "tematiche particolari" da sviluppare in classe).

¹²⁶ Insediato nel dicastero della Pubblica Istruzione (di nuovo scorporato da quello della Università e Ricerca) a seguito della vittoria del centro-sinistra nelle elezioni politiche della primavera 2006, il ministro Fioroni rese l'incarico per tutta la durata della XV legislatura (aprile 2006-aprile 2008). Tra gli interventi legislativi più importanti da lui promossi figura l'innalzamento a 10 anni dell'obbligo di istruzione. Il dispositivo ministeriale – tutt'oggi in vigore – assegna al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado una serie di finalità «volte a garantire il raggiungimento di una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine dell'obbligo di istruzione nell'intero sistema formativo». Cfr. D.M. 22 agosto 2007, n.139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.

¹²⁷ Elaborate da una commissione di esperti presieduta da Mauro Ceruti (ordinario di Logica e Filosofia della scienza all'Università di Bergamo) e adottate in via sperimentale per il biennio 2007-2009, le nuove *Indicazioni per il curriculum* furono definite nelle modalità operative dalla Direttiva ministeriale n. 68 del 3 agosto 2007. Il testo

Benchè elaborate in sostituzione delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* (proposte dal ministro Moratti in forma transitoria), le *Indicazioni per il curricolo* confermarono sostanzialmente i riferimenti curriculari, cronologici e tematici del precedente (e contestato) dispositivo¹²⁸.

Poco innovative sotto questo aspetto, esse riservarono invece particolare attenzione alle Direttive europee, in particolare alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, varata a Bruxelles il 18 dicembre 2006¹²⁹.

Inquadrandosi nel processo conosciuto come "strategia di Lisbona", la *Raccomandazione* operava un richiamo molto forte ai concetti di «democrazia, cittadinanza e diritti civili» e individuava nella «conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento della storia nazionale, europea e mondiale, come anche del mondo presente» il canale formativo privilegiato per veicolare l'acquisizione di competenze civiche, interpersonali, interculturali e sociali.

Le nuove *Indicazioni per il curricolo* recepirono queste istanze all'interno dell'area storico-sociale, uno dei quattro "assi culturali" in cui venne articolato il sistema delle competenze essenziali in uscita dalla scuola dell'obbligo¹³⁰.

Alla conoscenza storica, segnatamente a quella del mondo contemporaneo, fu riconosciuto un ruolo fondamentale per la formazione «di un

completo delle *Indicazioni per il curricolo* è disponibile al sito http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_curricolo.shtml.

¹²⁸ L'articolo 1, comma 1, dello schema di regolamento recante la *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* recita: «La scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (elementare e media) sono disciplinate dalla legge 28 marzo 2003, n.53 e dal decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 (riforma Moratti)».

Per quanto attiene l'insegnamento della storia, le nuove *Indicazioni per il curricolo* confermarono la scansione cronologica dei contenuti introdotta dalle *Indicazioni nazionali* del ministro Moratti: dalla Preistoria alla caduta dell'Impero romano nella scuola primaria, dal Medioevo al Novecento nella scuola secondaria di primo grado.

¹²⁹ Il testo integrale in lingua italiana della *Raccomandazione* è disponibile al sito <http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/Europa/11.3competenzechiave18dicembre2006tuttoitaliano.pdf>.

¹³⁰ Questi gli altri tre assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico.

abito critico fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite», indispensabile corredo metacognitivo «per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo» (Indicazioni per il curriculum, 2007).

La validità delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* venne prorogata per il triennio scolastico 2009-2012 dal nuovo ministro Mariastella Gelmini, dalla primavera 2008 all'autunno 2011 alla guida del dicastero dell'Istruzione (nuovamente accorpato a quello dell'Università e della Ricerca all'interno del MIUR) a seguito dell'interruzione anticipata della XV legislatura e della vittoria elettorale del centro-destra nelle successive elezioni politiche.

Sarebbe spettato al nuovo ministro il compito – individuato come prioritario dall'ultimo *Quaderno bianco sulla scuola*¹³¹ – di completare la definizione delle *Indicazioni nazionali* volgendo l'attenzione al ramo del sistema scolastico italiano ancora in attesa di una revisione ordinamentale capace di ridefinirne l'architettura complessiva: la scuola secondaria di secondo grado.

1.1.12. La storia contemporanea nelle "Indicazioni nazionali per il sistema dei Licei" (Gelmini, 2010)

L'ultima pagina di quella «riscrittura ossessiva dei programmi di storia» (Bosco, 2004, p.3), che – tra accese polemiche – ha scandito ogni fase di cambiamento delle politiche scolastiche negli ultimi vent'anni, è stata scritta all'interno dei provvedimenti che hanno accompagnato il piano complessivo di riordino del secondo ciclo di istruzione, varato dal ministro Gelmini nella primavera del 2010¹³² e in vigore (a partire dalle classi prime) dall'anno scolastico 2010-2011.

¹³¹ Presentato il 21 settembre 2007 dal ministro della Pubblica Istruzione Fioroni e da quello dell'Economia e Finanze, Padoa Schioppa, il *Quaderno bianco sulla scuola* è consultabile al sito www.tesoro.it/documenti/open.asp?idd=18184.

¹³² L'impianto normativo di riferimento della riforma della scuola Gelmini è costituito dai *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali*, promulgati in data 15 marzo 2010 e pubblicati sulla G.U. del 15 giugno 2010.

Questa, in sintesi, l'architettura della «Nuova Secondaria Superiore» disegnata dalla riforma:

La cosiddetta "riforma Gelmini della scuola" se, per un verso, ha confermato la tradizionale articolazione della scuola secondaria di secondo grado in Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, dall'altro ne ha ridisegnato l'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico alla luce di un progetto riformatore incardinato su quattro "idee-forza": «qualità e modernizzazione»¹³³, «stop alla frammentazione»¹³⁴, «meno ore, più approfondimento»¹³⁵, «nel territorio, aperti al lavoro»¹³⁶.

- Licei: 6 percorsi (artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane);

- Istituti tecnici: 2 settori (economico e tecnologico) e 11 indirizzi;

- Istituti professionali: 2 settori (servizi, industria e artigianato) e 6 indirizzi.

Tutti i materiali illustrativi della riforma delle superiori sono reperibili sul sito http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html.

¹³³ «Qualità e modernizzazione sono le parole chiave che caratterizzano lo spirito di questa riforma. Una scuola nuova al passo con i tempi, in cui si privilegia la qualità dell'insegnamento rispetto alla quantità del carico orario e all'eccessivo numero di materie, come raccomandato dall'OCSE» (*La riforma della Scuola Secondaria Superiore*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html).

¹³⁴ «Il provvedimento pone fine alle moltissime sperimentazioni realizzate a partire dagli anni Novanta e che hanno dato luogo a un'enorme frammentazione degli indirizzi (si pensi ai 204 degli istituti tecnici e ai 396 dei licei). Una maggiore chiarezza e organicità per facilitare la scelta del percorso di studi ed affrontare al meglio gli studi universitari e il mondo del lavoro» (*Ibidem*).

¹³⁵ «Il numero delle ore di lezione si riduce in tutti gli indirizzi per rendere più sostenibile il carico orario delle lezioni per gli studenti, recependo così le indicazioni degli organismi internazionali (OCSE). Dunque un quadro orario più snello (si tratta di ore effettive di 60 minuti anziché di 50 come nel precedente ordinamento) che garantisce la giusta autonomia e flessibilità alle scuole (20% nel biennio iniziale e nell'ultimo anno, 30% nel secondo biennio, e ancora di più, fino al 40%, negli istituti professionali), inteso ad avvicinarsi alla scuola di altri paesi europei» (*Ibidem*).

¹³⁶ «Tra i punti di forza della Nuova Secondaria Superiore vi è sicuramente un più stretto collegamento con l'Università e l'Alta Formazione, con il mondo del lavoro (stage, tirocini, alternanza scuola-lavoro) e col territorio (con la presenza, nei comitati tecnico-scientifici, di rappresentanti del mondo delle imprese presenti nella zona); un apprendimento sempre più legato al modo di apprendere delle nuove generazioni e all'avanguardia attraverso esperienze concrete con un utilizzo potenziato dei Laboratori, che faccia della scuola un centro d'innovazione permanente» (*Ibidem*).

Presentata e difesa come «un riordino indispensabile e improcrastinabile di tutti i percorsi di studio» capace di coniugare «innovazione e tradizione», la riforma delle Superiori è stata viceversa duramente contestata proprio a ragione dell'adozione di un modello organizzativo giudicato anacronistico e obsoleto poiché caratterizzato da «una nozione ottocentesca del servizio scolastico, centrata sulla coincidenza tra orario della scuola e orario delle lezioni»(Vertecchi, 2010, p.17)¹³⁷.

La diminuzione del tempo scolastico – salutata dal ministero come uno dei più qualificanti punti di forza della riforma in quanto volta ad allineare l'Italia ai Paesi dell'OCSE che realizzano i più alti esiti formativi – è stata all'opposto ravvisata come uno degli elementi di maggior criticità, poiché individuata come del tutto antitetica a «quanto, da tempo, sta accadendo in altri sistemi scolastici, dove i due orari, quello delle lezioni e quello di funzionamento della scuola, sono nettamente distinti e il secondo è ben maggiore dell'altro»(*Ibidem*)¹³⁸.

Entrando nello specifico della riforma dei programmi di storia, non può essere sottaciuta un'evidente antinomia, oggetto di forti polemiche sin dalla divulgazione della prima bozza delle *Indicazioni Nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per il sistema dei licei*:¹³⁹ se da un lato vie-

¹³⁷ Contro la riforma Gelmini sono scese in campo anche numerose sigle sindacali (a tutela degli organici di lavoro), associazioni di categoria e disciplinari, esponenti del mondo culturale e della società civile (studenti e famiglie).

Ancora una volta, il varo di una riforma scolastica ha dato fuoco alle polveri della più accesa contestazione.

¹³⁸ Nell'articolo *Altro che la Finlandia, così la scuola torna ai modelli dell'Ottocento* («L'Unità», 5 febbraio 2010, p.17) Vertecchi ha giudicato di fondamentale importanza «la possibilità per i ragazzi di utilizzare gli spazi della scuola per realizzare progetti che corrispondono ad esigenze culturali più o meno ampiamente avvertite. [...] Non importa quale sia l'oggetto di tali attività: quel che conta è che possano essere organizzate ed effettuate in un ambiente protetto, com'è quello scolastico, nel quale sia anche possibile reperire le competenze necessarie per la realizzazione dei progetti. Sono queste le condizioni che caratterizzano il funzionamento delle scuole in Paesi ai quali a parole tutti dichiarano che ci si debba ispirare, come la Finlandia. Ci si dovrebbe spiegare a che cosa si ridurrebbero le scuole finlandesi se ad esse fossero applicate norme come quelle che dovrà subire la scuola italiana».

¹³⁹ Come recita il dettato ministeriale, «le *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* rappresentano la declinazione disciplinare del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* a conclusione dei percorsi liceali» e costituiscono «l'intelaiatura sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio Piano

ne riconosciuto alla storia lo *status* di disciplina-cardine del processo formativo (rientra infatti nello "zoccolo comune dei saperi" assieme all'italiano, alle lingue straniere, alla matematica e scienze), dall'altro la contrazione del monte ore riservato al suo insegnamento¹⁴⁰, non compensata da specifici interventi di formazione e di aggiornamento dei docenti per ottimizzare il tempo di lezione, finisce per gettare un vasto cono d'ombra sul perseguimento della competenza più importante ascritta all'apprendimento storico: la capacità di «guardare alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto tra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente» (Indicazioni nazionali, 2010).

Al centro del dibattito è stata posta la difficoltà a tradurre le competenze-chiave descritte in modo unitario nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente liceale*¹⁴¹ in concreti risultati didattici: come

dell'offerta formativa, i docenti costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti raggiungono gli obiettivi di apprendimento e maturano le competenze proprie dell'istruzione liceale».

Il testo delle *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per il sistema dei Licei* è stato pubblicato in bozza il 15 marzo 2010. Dal 23 marzo al 22 aprile è rimasto aperto sul sito web di INDIRE (www.nuovilicei.indire.it) un Forum, quale spazio di discussione volto a recepire le istanze del mondo della scuola, della cultura, delle famiglie e degli studenti, con l'intento di «valorizzare ogni possibile contributo per perfezionare il testo». Un personale intervento sulle criticità riscontrate nella bozza dei programmi di storia dei licei è stato inviato al suddetto Forum in data 22 aprile 2010 (cfr. Appendice, Sez. I/c).

In realtà, assai modeste sono state le modifiche apportate alle *Indicazioni* a seguito delle obiezioni mosse dalla cosiddetta società civile: divulgate nella stesura definitiva il 26 maggio 2010, esse sono state licenziate «troppo frettolosamente» - come ha riconosciuto il dirigente tecnico del MIUR Luciano Favini, membro della Commissione preposta alla stesura delle *Indicazioni*, in occasione della presentazione a Roma, il 23 marzo 2011, del volume a cura di Aurora Delmonaco (2010) *Fare storia, crescere cittadini* - per l'urgenza di varare i programmi dei licei contestualmente all'avvio della riforma del secondo ciclo d'istruzione, prevista per l'anno scolastico 2010/2011.

¹⁴⁰ Forti polemiche ha suscitato negli insegnanti la sottrazione di un'ora di storia nella classe terminale del Liceo scientifico, il cui quadro orario è stato portato da 99 ore annuali antecedenti la riforma a 66.

¹⁴¹ La normativa prevede che al termine del percorso liceale lo studente abbia sviluppato identiche competenze-chiave, a prescindere dall'indirizzo liceale frequenta-

conciliare la loro dettagliata formulazione e il tono prescrittivo con la contrazione del fattore-tempo, variabile non indipendente della qualità dei processi formativi?

Entrando nello specifico dei nuclei tematici in cui sono declinati gli *Obiettivi specifici di apprendimento*, si constata la particolare centralità assegnata alla storia d'Italia e dell'Europa, secondo una linea di indirizzo che conferma le opzioni di scala territoriale in direzione etnocentrica ed eurocentrica già presenti nelle *Indicazioni* Moratti.

Inoltre, recependo le istanze di quanti all'epoca dell'emanazione del decreto Berlinguer avevano lamentato la penalizzazione della storia antica e medioevale per far spazio a quella contemporanea, il gruppo tecnico preposto alla estensione dei nuovi programmi¹⁴² ha rimodulato la scansione cronologica in modo da riservare al primo biennio delle Superiori lo studio del periodo antico e altomedievale e al secondo biennio la conoscenza degli eventi compresi tra il Mille e la fine dell'Ottocento¹⁴³:

to e, di conseguenza, senza considerare il divario esistente nel monte ore di insegnamento tra il Liceo classico (99 ore) e tutti gli altri Licei (66 ore).

I risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali per l'area storico-umanistica sono così definiti:

- conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini;
- conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri;
- utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo ecc.) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea (*Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei*,

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html).

¹⁴² La redazione della prima bozza è stata affidata al gruppo tecnico (denominato "cabina di regia") coordinato da Max Bruschi e costituito da Sergio Belardinelli, Giorgio Bolondi, Paolo Ferratini, Gisella Langé, Andrea Ragazzini, Luca Serianni, Elena Ugolini e Nicola Vittorio.

¹⁴³ Rispondendo alle numerose obiezioni dei docenti sulla nuova periodizzazione, Max Bruschi ha esplicitamente riconosciuto che i precedenti programmi «avevano il "difetto" di comprimere troppo la storia antica e medioevale, particolarmente preziosa per comprendere alcuni fenomeni di lunga durata e la conoscenza delle "radi-

un cammino così lungo da essere difficilmente percorribile all'interno del quadro orario assegnato, nel quale deve trovar posto anche l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"¹⁴⁴.

Rischio assai verosimile (e fortemente paventato dagli insegnanti) è che il programma troppo esteso della classe quarta possa venire completato nella classe successiva, con forte pregiudizio per la possibilità di dedicare l'ultimo anno esclusivamente «allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della Prima guerra mondiale fino ai nostri giorni», come pure recitano i nuovi programmi¹⁴⁵.

Celebrata dai mezzi di informazione come una sorta di innovazione epocale (*Eccola, la rivoluzione dei licei. I temi contemporanei*)¹⁴⁶, la riconfer-

ci classiche" del nostro Paese e del continente Europeo (se non della civiltà occidentale nel suo complesso». Cfr. intervento di Max Bruschi al Forum INDIRE in data 8 aprile 2010, reperibile al sito www.nuovilicei.indire.it.

¹⁴⁴ Nel *Profilo generale* di storia contenuto nelle *Indicazioni nazionali* è specificato che «uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicitazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo [...], maturando altresì [...] le necessarie competenze per una vita civile attiva e responsabile». A riguardo, si ricorda che il Decreto legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, ha previsto, con decorrenza dall'anno scolastico 2008/2009 l'attivazione di «azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo dell'istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a *Cittadinanza e Costituzione*».

¹⁴⁵ Il DM 682/96 aveva previsto uno slittamento in avanti del programma della classe terza (con *terminus a quo* posto nella "Crisi del Trecento") proprio per impedire che programmi troppo estesi negli anni precedenti quello terminale potessero compromettere lo studio del Novecento a conclusione di ciascun ciclo scolastico. L'arretramento dell'inizio del programma all'Alto Medioevo è stato pertanto denunciato da numerosi docenti come «un ulteriore ostacolo allo svolgimento del programma negli anni successivi. [...] Un cammino infinito è infatti quello della classe quarta, in cui si parte dal Seicento per arrivare alla vigilia della I guerra mondiale». Cfr. intervento di Camilla De Iorio al Forum INDIRE, 28 marzo 2010.

¹⁴⁶ Cfr. l'articolo di Annachiara Sacchi e Andrea Galli, *Tutto il Novecento nei nuovi programmi*, «Corriere della Sera», 16 marzo 2010, p. 17.

È davvero singolare l'enfasi data nell'articolo alla presenza del Novecento nel programma di storia delle classi terminali del secondo ciclo di istruzione, quasi che si trattasse di una novità assoluta e non, invece, della conferma di una innovazione risalente a ben 14 anni prima! L'impressione che si ricava (eloquente l'*incipit* «Sem-

ma dell'opzione novecentesca¹⁴⁷ all'interno degli *Obiettivi specifici di apprendimento* del quinto anno delle Superiori ha riaperto la *vexata quaestio* sulle molte criticità connesse all'insegnamento della storia contemporanea, prima tra tutte quella che espone al rischio di confondere la "cronaca" con la "storia" e di veicolare in classe un'interpretazione ideologica degli eventi più recenti¹⁴⁸.

bra ieri, ma è un secolo fa. È passato, e dunque può - e deve - diventare argomento di studio, analisi, riflessione. Chi arriverà alla maturità dovrà conoscere il '900 dall'inizio alla fine. Soprattutto alla fine. Se prima si studiava al massimo il secondo dopoguerra, adesso si partirà dal primo conflitto mondiale e, passando per le stagioni del terrorismo, la caduta del Muro, l'epoca di Tangentopoli, verranno coperti tutti i successivi eventi del Novecento» è che si tratti della riesumazione di un articolo scritto nel novembre 1996 per informare riguardo all'emanazione del Decreto Berlinguer sul Novecento.

Di ben altro tenore l'articolo a firma dello storico Sergio Luzzatto, *I nuovi programmi alle superiori. Perché Berlusconi è da studiare a scuola* («Il Sole 24 Ore», 27 marzo 2010, p.12) in cui si rileva come la riforma Gelmini, nel riservare l'ultimo anno di liceo allo studio del Novecento, non abbia fatto altro che ribadire lo spirito della riforma Berlinguer. «A dire il vero, si tratta di un *battage* comunicativo più che di una vera riforma dell'esistente. In effetti, da oltre un decennio l'insegnamento del quinto anno di liceo è centrato sulla storia del Novecento: fin da quando - negli anni Novanta - il ministro Luigi Berlinguer dispose in tal senso, per rimediare a una pratica didattica che tendeva a indugiare sull'Ottocento e tutt'al più sulla prima metà del Novecento, penalizzando la storia post 1945».

¹⁴⁷ A riguardo, non può essere sottaciuto il determinarsi di un difetto di corrispondenza tra la conoscenza della storia contemporanea e la funzione di assolvimento dell'obbligo di istruzione assegnata al primo biennio della scuola secondaria superiore, corrispondenza invece assicurata quando l'obbligo terminava con la terza media.

¹⁴⁸ L'obiezione tradizionale investe la possibilità d'insegnare con il necessario distacco una serie di eventi storici che, estendendosi "sino ai nostri giorni", giungono a riguardarci molto da vicino. «Non si rischia così di confondere due esperienze che devono rimanere nettamente distinte, lo studio del passato con il vissuto del presente? Insomma, non si rischia di cadere nella famigerata tentazione di "far politica a scuola"?» domanda Sergio Luzzatto (2010, p.12). Pienamente condivisibile la risposta. «È del tutto evidente che insegnare la storia contemporanea non può e non deve diventare, per i professori di liceo, un'occasione (o un pretesto) per orientare politicamente il giudizio degli studenti. E tanto più in quanto durante il quinto anno la maggior parte dei ragazzi diventano maggiorenni: cittadini a pieno titolo, e potenziali elettori. Nondimeno, vale la pena di chiedersi se l'insegnamento della storia

In tale ottica trova spazio la seguente puntualizzazione

Da un punto di vista metodologico, ferma restando l'opportunità che lo studente conosca e sappia discutere criticamente anche i principali eventi contemporanei, è tuttavia necessario che ciò avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali il dibattito storiografico è ancora aperto.

Che la storia del Novecento sia «una bomba da maneggiare con molta cura» (De Bernardi, 2004, p.19) da parte di quanti ad essa a vario titolo si relazionano è un assunto la cui veridicità è stata direttamente sperimentata proprio dal gruppo di lavoro preposto alla stesura dei nuovi programmi.

Veementi polemiche hanno infatti accompagnato la mancata inclusione della Lotta di Liberazione tra i nuclei tematici «che non potranno essere tralasciati nella costruzione dei percorsi didattici» delle classi terminali¹⁴⁹. L'accusa di un'omissione intenzionale con larvate finalità cen-

contemporanea possa e debba prescindere da un discorso anche esplicito intorno ai rapporti fra il nostro passato e il nostro presente».

Intervistato a proposito dei nuovi programmi, anche Enrico Decleva, docente di Storia contemporanea e presidente dei rettori italiani, ha sottolineato la intrinseca problematicità dell'insegnamento della storia contemporanea: «I docenti non avranno un compito facile: dovranno tener presente la complessità dei fatti evitando di interpretarli ideologicamente. Ma questo rischio vale per tutte le ere» (Decleva, citato in Sacchi & Galli, 2010, p.17).

¹⁴⁹ Il caso esplose il 30 marzo 2010 a seguito della pubblicazione su «Italia Oggi» dell'articolo di Alessandra Ricciardi, *La Gelmini cancella la Resistenza*, prontamente ripreso sul forum di INDIRE con commenti aspramente polemici. Nell'articolo veniva rilevato come nei nuovi programmi di storia dei licei non solo non si parlasse di Resistenza, ma non fossero neanche citati l'antifascismo e la Liberazione. Nella replica, il coordinatore Max Bruschi ebbe cura di sottolineare l'assenza di qualsiasi intenzionalità politica, ritenendo che il riferimento alla lotta di Liberazione fosse implicito nei nuclei tematici relativi alla Seconda guerra mondiale e alla costruzione dell'Italia repubblicana. Nonostante ciò, la polemica continuò a divampare, sul web e sulla stampa. Il 31 marzo il «Corriere della Sera» ospitò a pagina 35 un lungo articolo di Giulio Benedetti dal titolo «*Manca la Resistenza nei programmi liceali*». Il ministro: è falso, in cui si dava conto delle numerose reazioni del fronte politico e sindacale e della difesa di Sergio Belardinelli, uno degli estensori dei programmi, che scrisse la mancanza del riferimento al movimento di Liberazione all'intento di «contribuire a una sorta di pacificazione lessicale». La virulenza delle polemiche innesca-

sorie è stata così aspra e corale da indurre due tra i più autorevoli membri della cosiddetta “Cabina di regia”, Max Bruschi e Sergio Belardinelli, a pronti interventi chiarificatori, a cui ha fatto seguito la nota ufficiale di emendazione dei programmi¹⁵⁰.

Benchè presto ricomposto, il “caso-Resistenza” – oltre a dare la misura di quanto problematica continui ad essere, in un Paese ad alto tasso di “divisività”¹⁵¹ come il nostro, la condivisione di una selezione di rilevante storiche sul Novecento – offre eloquente comprova del fatto che «le “guerre civili”, soprattutto se i protagonisti sono ancora in vita, sono i nodi più difficili da sciogliere in un insegnamento della storia che voglia essere anche educazione alla cittadinanza» (Cavalli, 2008, p.130).

te dall’omissione portò tuttavia lo storico a riconoscere che «invece il riferimento andava esplicitato, anche se nei programmi ci sono continui richiami ai valori della Costituzione che è nata dalla Resistenza, perché questo è un Paese in cui su certi temi ci si azzuffa subito».

¹⁵⁰ Il 31 marzo 2010 venne pubblicata la *Nota sulle Indicazioni nazionali di storia* in cui, dopo aver evidenziato come «neppure le Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo promulgate dal ministro Fioroni facevano alcuna menzione specifica della Resistenza, neppure nella premessa», gli estensori dei programmi vollero ribadire l’assenza di qualsiasi «intervento censorio, che sarebbe quantomeno stolto e appartenente a una cultura lontana anni luce da tutti coloro che si sono occupati, a vario titolo, delle *Indicazioni*». Proprio per «evitare che il dibattito si arenasse in una polemica non voluta», venne data la notizia della esplicitazione negli O.S.A. del quinto anno del riferimento alla lotta di Liberazione all’interno del nucleo tematico “L’Italia dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana”.

¹⁵¹ Sul tema, si veda in particolare Di Nucci & Galli della Loggia (2003).

Nell’intervista rilasciata a Dario Di Vico sul «Corriere della Sera» del 21 novembre 2003, *Lo scontro frontale delle ideologie secondo Galli della Loggia e Di Nucci*, i due autori rilevano che «la peculiarità dell’Italia sembra consistere nel fatto che essa non è semplicemente percorsa da fratture ma dall’aver una forte propensione alla divisività. La storiografia italiana si è contraddistinta, a partire dal Risorgimento, per essere segnata da un fortissimo condizionamento politico-ideologico. In età repubblicana, la catena della divisività non si è affatto spezzata, ma è apparsa, anzi, rinsaldarsi a causa del deposito di violenza, di odi e di propositi di vendetta che la guerra civile ha lasciato in eredità al paese. A ciò si aggiunga il fatto che la storiografia ha continuato a muoversi nel solco della sua tradizione, e quindi a svolgere le funzioni di sentinella e spesso di avanguardia della politica. In virtù di questo ruolo, pertanto, non soltanto non ha tematizzato affatto la propensione italiana alla divisività, ma ha contribuito anzi ad alimentarla» (p.35).

Pur comprendendo la volontà degli estensori di dare un contributo alla "pacificazione lessicale", resta comunque il dubbio che l'iniziale omissione della Lotta di liberazione all'interno dei nuovi programmi possa ascrivere a quell'«uso intenzionale della dimenticanza operativamente aperto al futuro» su cui di recente ha sviluppato assai interessanti riflessioni Nicola Siciliani de Cumis (2010, pp.113-123).

Posta in chiaro l'importanza «essenziale (fondamentale) del nesso sinergico-interattivo di storiografia ed educazione», Siciliani si interroga riguardo l'opportunità di una selezione strategica dei contenuti che adotti l'oblio (un oblio «funzionale, elettivo, prospettico», di tipo «metodologico») per destrutturare il passato in vista di una «pedagogia del nuovo», strategicamente finalizzata alla realizzazione del "progetto", ovvero «di un futuro diverso e migliore». Il problema in esame è esplicitato con chiarezza nei seguenti termini:

come fare ad utilizzare non impropriamente il passato, allo scopo di non perpetuarne i conflitti, di prevenire il generarsi di nuovi cicli di violenza e di contribuire invece positivamente al farsi della politica ritenuta "migliore", "più opportuna", più giusta"? (*Ibidem*, p.122).

L'ipotesi di soluzione adombrata prevede la possibilità di abbinare «al "metodo discendente", codificato nei programmi di storia», «il "metodo ascendente" che l'esperienza didattica impone» e che impegna a costruire teste dotate di «"proprie" competenze storico-critiche», ovvero di «una personale facoltà di memoria e di oblio», nel gioco mai concluso della ricordanza e della dimenticanza, che perpetuamente ne deriva» (*Ibidem*, p.122).

Solo perseguendo una meta educativa che renda le giovani generazioni nel contempo "depositarie della memoria" e "maestre dell'oblio", l'insegnamento della storia può diventare uno strumento utile per la costruzione del futuro e per il rafforzamento di una cultura democratica in cui la "capacità di comprensione" sia metodologicamente anteposta al "giudizio di valore".

Lungo questa strada, sarebbe a nostro giudizio recepita e resa operativa una delle riflessioni più profonde affidate dallo storico Marc Bloch al suo testamento spirituale, contenuto nel celebre saggio *Apologia della storia o mestiere dello storico* (1949, pp.123-124).

Una parola domina e illumina i nostri studi: “comprendere”. [...] Non comprendiamo mai abbastanza, giudichiamo troppo spesso.

Colui che differisce da noi - straniero, avversario politico - passa, quasi necessariamente, per un malvagio. Anche per condurre le lotte che si presentano come inevitabili, occorrerebbe un po' più di intelligenza delle anime; a maggior ragione per evitarle, quando si è ancora in tempo. La storia, pur che rinunci alle sue false arie di arcangelo, deve aiutarci a guarire di questo difetto. È una vasta esperienza delle varietà umane, un lungo incontro degli uomini. La vita, al pari della scienza, ha tutto da guadagnare da che questo incontro sia fraterno.

Se ciò vale per la storia, non può non valere anche per i programmi di storia, di cui si auspica la possibilità che cessino di essere terreno “di lotte che si presentano come inevitabili” per diventare “luogo di incontro” di orientamenti (storiografici, didattici e pedagogici) diversi ma tesi a un comune obiettivo: la formazione delle cosiddette “capacità critiche” degli studenti, senza le quali le conoscenze storiche resterebbero nient'altro che un arido repertorio di eventi esposti al rischio di un indebito e strumentale uso pubblico.

1.2. La storia contemporanea in Europa

1.2.1. *Una prospettiva europea nell'insegnamento della storia?*

In una fase storica in cui l'Europa suscita un sentimento di appartenenza assai debole, caratterizzata da una decisa flessione del paradigma identitario a favore di ruvidi revanscismi nazionalistici acuiti dalla grave crisi economico-finanziaria, esiste – e, se esiste, in quale misura – una prospettiva europea nell'insegnamento della storia, segnatamente di quella contemporanea?

A questa domanda ha cercato di dare risposta la conferenza internazionale promossa nella primavera 2010 da EUROCLIO (*European Association of History Educators*)¹⁵², significativamente intitolata *A bridge too far? Teaching Common European History, Themes, Perspectives and Levels*¹⁵³.

¹⁵² Fin dalle sue origini, il Consiglio d'Europa ha promosso una serie di convegni e seminari ufficiali con l'obiettivo di sollecitare le politiche educative dei Paesi membri a convergere nella definizione di standard comuni di apprendimento nell'ambito

Orizzonte di riferimento della conferenza – a cui si è personalmente partecipato – è stata l'esplorazione della possibilità di "costruire ponti" tra i diversi sistemi di istruzione europei, nella prospettiva di pervenire ad un *European History Standard*, ovvero a un canone unitario capace di superare gli accentuati particolarismi che tuttora caratterizzano la presenza di questa disciplina nei sistemi d'istruzione nazionali.

La pubblicazione degli esiti del questionario somministrato ai partecipanti alla conferenza offre spunti di riflessione assai interessanti¹⁵⁴.

Alla domanda se fosse auspicabile l'introduzione di un canone storico europeo¹⁵⁵ nei curricula nazionali per rafforzare l'ideale di un'Europa unita con una storia comune, il 45% dei docenti e degli storici ha espresso un giudizio positivo, il 40% si è detto abbastanza favorevole mentre il 15% si è pronunciato negativamente¹⁵⁶. Un'accoglienza non propriamente entusiastica, in qualche misura indicativa della diffusione di una tem-

disciplinare della storia. Nel corso di uno di questi incontri (il *Simposio sull'insegnamento della storia nella nuova Europa*, tenutosi a Bruges nel dicembre 1991) è stata patrocinata l'istituzione di *Euroclio*, quale conferenza permanente delle associazioni professionali degli insegnanti di storia dei singoli paesi dell'Unione, istituzione ufficializzata a Strasburgo il 10 novembre 1992.

¹⁵³ La XVII conferenza annuale di EUROCLIO si è svolta a Nijmegen nei Paesi Bassi nei giorni 22-28 marzo 2010. Un esaustivo resoconto delle attività è contenuto nel *Bulletin 30 Nijmegen Conference*, reperibile al sito www.euroclio.eu. Nel corso della conferenza è stata varato il nuovo programma europeo *Historiana*, un website telematico sulla storia che consente l'accesso a una molteplicità di fonti e favorisce lo scambio di buone pratiche educative. Per maggiori informazioni si rinvia al sito <http://www.historiana.eu/site/index.php>.

¹⁵⁴ Hanno partecipato alla conferenza di EUROCLIO più di 190 insegnanti ed educatori di storia provenienti da 40 diversi Paesi, molti dei quali appartenenti all'Europa orientale. I partecipanti che hanno risposto al questionario (in grande maggioranza docenti di scuola secondaria superiore) sono stati 128, di cui il 40% di genere femminile. I risultati del questionario sono acquisibili nel già citato *Bulletin 30 Nijmegen Conference*, alle pp.74-85.

¹⁵⁵ Il canone è stato definito «*a set list of significant persons, texts, works of art, artifacts and phenomena, processes, themes and events*» (EUROCLIO, *Bulletin 30*, p.74).

¹⁵⁶ Tra gli argomenti selezionati per un canone europeo, al primo posto figura l'Epoca romana, seguita da Cristianesimo e Islam, Età delle scoperte, Rivoluzione industriale, Seconda guerra mondiale, Guerra fredda.

perie “euroscettica” anche in settori qualificati dell’insegnamento della storia in Europa.

Per quanto concerne i programmi di storia vigenti, il 70% dei docenti ha dichiarato che nel corso dell’ultimo anno sono stati apportati cambiamenti da parte dei rispettivi governi, in misura prevalente (60%) finalizzati a realizzare una maggiore focalizzazione del curriculum sulla storia nazionale, quale reazione all’eccessiva presenza della storia europea nei programmi scolastici precedenti¹⁵⁷.

La sempre più accentuata curvatura etnocentrica dei programmi di storia nei curricula europei può essere assunta come eloquente spia della crisi in cui oggi versa l’ideale europeistico: le scelte di politica scolastica operate da molti governi sembrano profilare il ritorno ad un “neopatriottismo nazionalista”¹⁵⁸ dai contorni e risvolti particolarmente inquietanti.

Si tratta di una decisa involuzione rispetto alla prospettiva mondialista che aveva egemonizzato il dibattito storiografico nell’ultimo scorcio dello scorso secolo. Come ha scritto Antonio Brusa (2008, p.14).

I problemi che, alla fine del secolo apparivano dominanti, erano quelli dell’intercultura e del rapporto con gli altri. Costituivano un’eccellente cartina di tornasole del progressismo didattico. Il nuovo secolo ne ha messo in luce gli aspetti più inquietanti. L’11 settembre è il giorno simbolo di una metamorfosi che ha generato, in breve tempo, un nuovo modo di “stare al mondo”. Parte di questo riposizionamento è costituito dalla ripresa di un tema che nella didattica del secondo dopoguerra era ovunque diventato desueto: quello della *identità*. Man mano che entriamo nel nuovo secolo, la diversità culturale è sempre di più una bandiera di guerra e sempre di meno rappresenta l’emblema specifico della ricchezza dell’umanità.

Vedremo di seguito come questa svolta “nazionalista” è stata declinata all’interno dei curricula di storia contemporanea di alcuni tra i più importanti Paesi dell’Unione Europea. L’impressione generale è che “il

¹⁵⁷ «As reaction to a growing the influence of Europe, (grows) many countries develop a more nationally focused history» (EUROCLIO, *Bulletin* 30, p.81).

¹⁵⁸ La tendenza dei programmi di storia a privilegiare la scala nazionale rispetto a quella europea o mondiale è andata assumendo connotati particolarmente vistosi dopo gli eventi dell’11 settembre 2001. Tra le pubblicazioni che documentano questa “svolta”, cfr. in particolare Berger, 2005.

ponte" per costruire un comune canone storico europeo sia ancora assai lontano dall'essere edificato.

1.2.2. I principali "nodi" del dibattito europeo sulla storia contemporanea

Se è vero che «non c'è Paese europeo dove in anni recenti non si sia sviluppato un ampio e vivace dibattito su *se* e *quale* storia contemporanea insegnare alle nuove generazioni» (Cavalli, 2005, p.11), è importante individuare i termini principali in cui tale dibattito è stato posto.

Tra di essi spicca la presenza di un serio problema di motivazione e di interesse verso la storia da parte dei giovani europei, con la significativa eccezione per la storia del Novecento.

Quali le ragioni di questa particolare predilezione degli studenti per la contemporaneità?

La storia più recente, grazie sia alla maggiore disponibilità di fonti vive e testimoniali, sia alla folta presenza di argomenti «potenzialmente controversi» (*Ibidem*, pp.26-27), sembra prestarsi meglio di altre epoche all'adozione di pratiche didattiche innovative, più adeguate a promuovere il protagonismo delle giovani generazioni.

Unitamente al ruolo strategico riconosciuto alla storia contemporanea per la comprensione del mondo in cui viviamo, questa argomentazione è stata a fondamento della tendenza – ormai nettamente prevalente in ambito europeo – a contrarre il tempo scolastico riservato alle epoche storiche precedenti per accordare più spazio a quella contemporanea.

Ciò apre le porte a un problema cruciale: come affrontare le numerose "questioni controverse" che la storia novecentesca ha lasciato in eredità e che continuano a suscitare polemiche e dissenso?

Come ha scritto Alessandro Cavalli (2005, p.12)

Il "secolo breve" ha lasciato dietro di sé scie in parte diverse. Tutti i paesi europei hanno vissuto direttamente o indirettamente le due guerre mondiali, le ideologie, i totalitarismi, ma ognuno ha attraversato queste turbolenze con modalità ed esiti diversi. Ogni vicenda ha i suoi nodi irrisolti, ha suscitato divisioni, controversie e conflitti nell'interpretazione dei fatti. Se una delle finalità dell'insegnamento della storia è la creazione di una base comune di consenso e di una memoria comune, come affrontare i temi che scatenano dissenso?

A giudizio del sociologo, le strategie adottate nel secondo dopoguerra in Europa per mediare didatticamente contenuti “scottanti” sono riconducibili a quattro tipi principali:

- *strategia del silenzio*, adottata sino alla metà degli anni Sessanta in Germania federale e in Austria nei confronti del nazionalsocialismo, prima che si affermasse la tesi storiografica delle affinità tra gli “opposti totalitarismi”, nazista e stalinista;

- *strategia della neutralità dei fatti*, adottata in Spagna per affrontare a scuola il tema della guerra civile subito dopo la fine del regime franchista (1975). Fondato sulla possibilità di distinguere tra fatti e interpretazioni, tale paradigma comporta sia l’omissione delle interpretazioni contrastanti, sia la depurazione dei fatti dalla loro componente etica ed emotiva;

- *strategia dell’interpretazione “ufficiale”*, adottata dai regimi autoritaria dell’Europa dell’Est al tempo della Guerra Fredda. Emblematico il caso della DDR, che se ne avvalse per demonizzare nel contempo il nazismo e il capitalismo del mondo occidentale;

- *strategia del riconoscimento e della riproduzione delle controversie*, adottata soprattutto nella Germania federale alla fine degli anni Sessanta. L’aperto confronto tra interpretazioni contrastanti e il coinvolgimento attivo degli studenti attraverso metodologie didattiche innovative, come il *role playing*, hanno consentito il superamento dell’imbarazzante cortina di silenzio stesa sui tragici eventi storici della prima metà del Novecento (*Ibidem*, pp.23-26).

Attualmente, la metodologia che gode di maggior prestigio è quella del cosiddetto “multiprospettivismo”: dinanzi ad eventi storici controversi il ricorso alle fonti primarie e alle letture critiche costituisce la più efficace strategia per l’acquisizione di un abito mentale critico, fondato sul confronto dialettico di punti di vista e interpretazioni diverse, e perciò antitetico a ogni lettura ideologicamente connotata.

1.2.3. *Lo scenario francese*

Non vi è dubbio che spetti alla Francia, tra le nazioni europee, la palma dell’interesse per la conoscenza della storia.

Utilizzando il titolo di un saggio dello storico Philippe Joutard (1993), la storia e il suo insegnamento rappresentano una vera e propria «passione francese»: la domanda sociale di storia, specie di quella più recente, è in Francia molto elevata e si traduce in una grande attenzione pubblica per l’apprendimento della storia sin dai primi gradi di scolarità.

Il ruolo di questa disciplina è percepito come essenziale a ragione delle importanti finalità civiche che le sono riconosciute; tra tutte, quella di dare un contributo fondamentale alla formazione dell'identità nazionale.

Come si evince dai testi ufficiali, l'insegnamento della storia serve infatti a «costruire dei francesi con un patrimonio e una memoria storica comuni, obiettivo avvertito come essenziale in un Paese che si confronta con la sfida dell'immigrazione» (Wirth, 2005, p.50).

Di conseguenza, nel sistema scolastico francese l'insegnamento della storia occupa una posizione essenziale ed è obbligatorio per tutti i livelli, dalla scuola elementare sino all'università.

Per circoscrivere, all'interno dell'età contemporanea (che nella convenzione storiografica si estende dalla Rivoluzione francese ai nostri giorni) l'ambito storico che dal XX secolo arriva sino ai nostri giorni, è ormai invalsa la locuzione "storia molto contemporanea", declinata in "storia del tempo presente" e "storia dell'immediato".

La "storia del tempo presente" indica quel periodo per il quale vi sono ancora dei testimoni viventi, la cui testimonianza può essere inclusa tra le fonti storiche¹⁵⁹. L'espressione "storia dell'immediato" designa invece lo studio del passato molto recente, quello degli ultimissimi anni, a cui i programmi fanno riferimento con la formula "fino ai nostri giorni"¹⁶⁰.

Nell'ambito dell'ordinamento scolastico secondario, la storia contemporanea è insegnata nelle classi prima e terminale del liceo, corrispondenti agli ultimi due anni delle scuole secondarie superiori.

Sulla base dei programmi emanati nel 2003 (che hanno ripreso quelli molto innovativi del 1995), il programma della classe prima – corrispondente alla 4^a superiore – si estende dalla metà del XIX secolo al 1945, mentre quello della classe terminale prosegue dal 1945 ai giorni nostri.

Come rileva Wirth (2005, p.44), si tratta di una situazione indubbiamente fortunata ed eccezionale in ambito europeo.

¹⁵⁹ Dopo molte resistenze, specie in ambito accademico, oggi la "storia del tempo presente" rappresenta uno dei settori più esplorati dalla storiografia francese.

¹⁶⁰ "L'*histoire immédiate* suscita ancora una certa diffidenza in molti storici, che dichiarano di trovarsi in difficoltà di fronte a una «storia in costruzione», che li costringe a stare «con il naso incollato alla finestra» e a fare «del giornalismo più che della storia». Tali riserve hanno sicuramente inciso nella revisione dei programmi di storia: essi oggi non prevedono più quale *terminus ad quem* «i giorni nostri», ma «gli inizi degli anni Novanta». (Cfr. Wirth, 2005, p.78).

Nel curriculum francese l'insegnamento della storia è accorpato a quello della geografia, nella prospettiva di un rafforzamento della coscienza nazionale che passa attraverso una migliore comprensione, anche fisica, del mondo.

La maggior parte degli insegnanti di storia (circa l'80%) possiede una formazione molto accurata a livello universitario, specie per quanto concerne la storia "del tempo presente".

La preparazione iniziale e quella *in itinere* sono avvertite come elementi fondamentali per la qualità dell'insegnamento della storia contemporanea; proprio perché questa annovera argomenti delicati e controversi, si ritiene importante curare l'aggiornamento continuo dei docenti, organizzato sia a livello di Provveditorati che a livello nazionale.

L'importanza attribuita in Francia all'insegnamento della storia è attestata – oltre che dalle vivaci polemiche che accompagnano qualunque ipotesi di riduzione dell'orario settimanale di 3 ore – anche dal fatto che tale disciplina è sistematicamente oggetto di prove obbligatorie centralizzate, estese su tutto il territorio nazionale.

Centralizzata è anche la definizione dei contenuti di apprendimento, di esclusiva competenza del Ministero dell'Educazione Nazionale. Di conseguenza, i programmi sono testi ufficiali con valenza prescrittiva e nazionale, «fattore fondamentale ed essenziale, al quale i francesi sono molto affezionati e che è parte integrante della loro cultura» (Wirth, p.61).

Un ausilio importante per la mediazione didattica è dato dai Documenti di accompagnamento dei programmi, che offrono ai docenti – senza carattere prescrittivo, ma solo a titolo esemplificativo – possibili tracce e indicazioni per presentare in classe i contenuti.

Nella selezione dei nuclei tematici la prospettiva nazionale resta prevalente, ma – con la costruzione dell'Europa – la visione è andata progressivamente allargandosi, sicché oggi «il ruolo dell'Europa contemporanea è rilevante nell'insegnamento della storia in Francia che, da questo punto di vista, si comporta molto meglio di tanti altri paesi membri dell'Unione» (*Ibidem*, p.83).

La seguente tabella riporta i contenuti programmatici degli ultimi due anni del Liceo generale o tecnologico¹⁶¹.

¹⁶¹ Di durata triennale, il "Liceo generale o tecnologico" termina con il diploma di maturità liceale generale (*Baccalauréat général*), conseguito all'età di 18 anni. Tale titolo è indispensabile per accedere alla formazione universitaria.

Tab. 1.1 – Programma di storia negli ultimi due anni del Liceo generale

PRIMA CLASSE (= 4° liceo)	CLASSE TERMINALE (= 5° liceo)
<i>Il mondo contemporaneo (I)</i>	<i>Il mondo contemporaneo (II)</i>
L'età industriale e la sua civiltà dalla metà del XIX secolo al 1939	Le relazioni internazionali dopo il 1945
La Francia dal 1900 alla Seconda guerra mondiale e un altro Stato (a scelta) dalla metà del XIX secolo al 1939	Colonizzazione e indipendenza
I totalitarismi e la Seconda guerra mondiale	La Francia della V Repubblica
	Studio di uno Stato (a scelta) dagli anni Trenta a oggi

1.2.4. Lo scenario tedesco

Antitetica rispetto a quella francese è la situazione dell'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole tedesche. È però bene evidenziare che «in Germania qualsiasi riflessione sull'insegnamento e apprendimento della storia deve cominciare dall'illustrazione di alcune specificità nazionali, che rende difficile la comparazione con altri Paesi» (von Borries, 2005, p.96)¹⁶².

A differenza della Francia (Stato unitario fortemente centralizzato), la Germania è un Paese federale, costituito da 16 Stati (*Länder*) che godono di ampia autonomia anche in materia di legislazione scolastica. Il compito di rendere in qualche misura omogenee le politiche scolastiche dei vari *Länder* spetta a un organo permanente (*Kultusministerkonferenz*) che comprende i 16 ministri dell'Educazione e che persegue soprattutto l'obiettivo di facilitare la mobilità scolastica all'interno del Paese.

¹⁶² Per la ricostruzione delle fondamentali caratteristiche del sistema scolastico tedesco è stato considerato soprattutto il contributo di Bodo von Borries, docente di Didattica della storia all'Università di Amburgo e tra i massimi esperti della realtà scolastica tedesca. Va tuttavia considerato che il quadro ricostruito da von Borries risale a circa 6 anni fa, e perciò appartiene a un'epoca antecedente alla grave crisi finanziaria europea che vede la Germania esercitare una forte *leadership* nell'ambito della politica economica dell'Unione Europea. Di ciò è opportuno tener conto laddove von Borries considera la percezione che i tedeschi hanno di sé e dei problemi derivanti dalla riunificazione del 1990.

Date queste premesse, non esiste in Germania una legislazione scolastica unitaria e i programmi di studio, anche quelli di storia, variano – a volte sensibilmente – non solo tra uno Stato e l'altro, ma anche tra i diversi tipi di scuole ¹⁶³.

Un dato comune è che non esiste un insegnamento generale e cronologico della storia prima della frequenza della scuola secondaria inferiore (*Secundarstufe I*); i ragazzi tedeschi si accostano dunque per la prima volta a questa disciplina in un'età compresa tra gli 11 e i 13 anni e, a ragione della scansione cronologica dei programmi, la storia del Novecento viene incontrata a scuola solo negli ultimi due anni del ciclo dell'obbligo (ovvero all'età di 14-16 anni)¹⁶⁴.

Decisamente rimarchevole è la situazione all'interno delle scuole secondarie superiori (*Secundarstufe II*), che vede la maggior parte degli studenti non fruire di alcun tipo di insegnamento storico.

Le scuole accademiche di durata triennale che preparano all'Università (*gymnasialen Oberstufe*)¹⁶⁵ presentano in genere – con alcune eccezioni in certi *Länder* – pochi corsi di storia a livello superiore, mentre le scuole non accademiche¹⁶⁶, le più frequentate, non prevedono di norma alcun insegnamento obbligatorio di storia.

¹⁶³ Osserva, al riguardo, von Borries (2005, pp.99-100): «Non esiste un solo programma scolastico valido per la scuola primaria, uno per la secondaria inferiore e uno per la secondaria superiore, ma 16 per il primo livello, circa 15 per il secondo e un numero imprecisato per il terzo [...]. È quindi impossibile analizzare nel dettaglio circa un centinaio di programmi».

¹⁶⁴ Ad eccezione della Bassa Sassonia (che prevede per tutti gli allievi della 5° e 6° classe uno *stage* di orientamento che comprende un'unità su «i giovani durante il nazismo»), in età antecedente ai 14 anni i ragazzi tedeschi non ricevono a scuola alcuna informazione sul nazionalsocialismo (il loro argomento preferito); ciò li costringe a «far fronte, in solitudine, alla massa di informazioni, pregiudizi e atteggiamenti trasmessi dalla famiglia, dai mass-media, da Internet, e – nel peggiore dei casi – da amici o da bande neonaziste» (von Borries, 2005, p.101).

¹⁶⁵ Gli studenti accedono al livello superiore del Gymnasium (*gymnasialen Oberstufe*) se raggiungono un determinato livello di rendimento in tutte le materie alla fine del decimo anno scolastico. Alla fine del 13° anno scolastico gli allievi che superano l'esame di maturità acquisiscono il diploma che dà accesso a tutti i tipi di università.

¹⁶⁶ Le scuole non accademiche sono quelle relative all'insegnamento professionale e al cosiddetto "insegnamento generale/professionale" (sistema duale scuola-lavoro).

Le conseguenze fanno indubbiamente riflettere: per la maggioranza degli studenti tedeschi «anche i più importanti eventi e processi della contemporaneità vengono affrontati una sola volta nel corso del curriculum di storia»¹⁶⁷, con il risultato che «la storia sembra essere una materia particolare, teorica, astratta e lontana, adatta esclusivamente alla *élite* intellettuale» (von Borries, 2005, pp.102-103).

In quale misura la cosiddetta “specificità nazionale” tedesca spiega e aiuta a comprendere il quadro così delineato?

In modo certamente rilevante: a ragione del ruolo svolto dalla Germania nelle vicende storiche del XX secolo, l'insegnamento della contemporaneità presenta in questo Paese criticità particolarmente acute.

Come osserva von Borries (2005, pp.96-97),

Per la Germania, gran parte del XX secolo si presenta politicamente e moralmente catastrofico. Naturalmente il nazismo, con la guerra di sterminio e il genocidio, ne è il più importante responsabile, ma non si può dimenticare anche la dittatura socialista nella Germania dell'Est dal 1949 al 1989. [...] La Prima guerra mondiale, persa, ha rappresentato il principale evento negativo del XX secolo; successivamente una breve parentesi democratica (1919-29) è stata seguita da un regime autoritario (1929-33) e da un regime totalitario (1933-1945). La fine della Seconda guerra mondiale è stata inizialmente interpretata da molti tedeschi più come “un collasso” che non come “una liberazione”; per alcune generazioni i crimini di massa del 1933-1945 hanno costituito, allo stesso tempo, un tabù e uno stimolo costante al ripensamento. Anche la riunificazione del 1989-'90 [...] si è trasformata sotto molti aspetti in un fallimento, soprattutto di tipo economico e psicologico; per questo una parte dei tedeschi guarda alla situazione precedente il 1989, almeno in parte, in modo nostalgico e romantico.

Data questa situazione, non sorprende se negli ultimi decenni i problemi metodologici sono stati posti al centro del dibattito sulla didattica della storia assai più di quelli legati ai contenuti: i principi della “multi-prospettiva”, della “controversia” e del “pluralismo” sono oggi comu-

¹⁶⁷ La principale ricaduta in termini di formazione è che «alla maggioranza degli studenti (specialmente nei canali “non accademici”) la storia non viene insegnata per nulla nelle scuole secondarie superiori, o per lo meno non in base a un modello cronologico; in alcuni tipi di scuole professionali al posto della storia vengono presentati argomenti correlati al tipo di professione per cui si viene preparati (ad es., per le infermiere, la storia degli ospedali)» (von Borries, 2005, p.102).

nemente accettati e condivisi, benché non facili da gestire nella pratica didattica quotidiana.

Per quanto concerne i programmi, l'orientamento prevalente è di tipo etnocentrico ed eurocentrico: i Paesi e le culture extraeuropee – eccezion fatta per gli Usa e per l'Urss, in qualche modo sentiti come “figli d'Europa” oltre che come leader dei due principali schieramenti della “Guerra fredda” – sono quasi del tutto assenti. La Cina e il Giappone sono ricordati soprattutto come esempio di successo economico, mentre l'India e il Brasile quali esempi di Paesi emergenti.

La tendenza a una “rinazionalizzazione” della storia tedesca contemporanea è rilevabile attraverso i libri di testo pubblicati a partire dal 1989. In essi «i capitoli sulla decolonizzazione, sui Paesi in via di sviluppo, sulla globalizzazione sono stati parzialmente ridotti, se non cancellati, per far posto a ulteriori approfondimenti sulla riunificazione e sulla comparazione tra le due dittature tedesche» (*Ibidem*, pp.106-107).

L'insegnamento della storia contemporanea (nelle classi superiori della secondaria accademica) non è organizzato secondo strutture cronologiche complete, ma si concentra su alcuni argomenti ritenuti particolarmente importanti ed esemplificativi: la struttura “tematica” prevale sensibilmente su quella “cronologica”. Ciò vale per tutti gli Stati membri, pur con notevoli variazioni – tra un *Land* e l'altro – nel grado di approfondimento e selettività dei contenuti.

Un tratto peculiare dell'insegnamento della storia nelle scuole accademiche (*gymnasialen Oberstufe*, corrispondenti al triennio dei nostri licei) è costituito, oltre che dall'articolazione del curriculum in “corsi standard” (di 2 o 3 ore di lezione a settimana) e “corsi superiori” (di 4 o 5 ore settimanali), anche dalla suddivisione dei programmi in liste di argomenti obbligatori e liste di argomenti opzionali.

In molti *Länder* i “corsi standard” del penultimo anno prevedono la trattazione di contenuti che coprono un arco di tempo compreso tra il XIX secolo e il 1945, mentre nella classe terminale viene svolto il periodo che dal 1945 giunge ai nostri giorni.

Emblematico, al riguardo, il programma di storia dell'Assia, esplorato nel suo ultimo aggiornamento relativo all'anno scolastico 2008/2009.

La seguente tabella riporta gli argomenti del programma da svolgersi nell'ultimo anno delle scuole accademiche.

Tab. 1.2 – Programma di storia dell'ultimo anno delle scuole accademiche (Assia, anno scolastico 2008/09)

PRIMA METÀ DELL'ANNO SCOLASTICO	SECONDA METÀ DELL'ANNO SCOLASTICO
---------------------------------	-----------------------------------

<i>Contenuti obbligatori</i>	<i>Contenuti obbligatori</i>
Conflitti e cooperazione nel mondo dopo il 1945	Problemi chiave del presente
L'assetto mondiale: dal bipolarismo alla multipolarità	La storia tedesca nella contrapposizione tra modernizzazione e restaurazione, democrazia e dittature
L'assetto europeo: integrazione e nuovi nazionalismi	Integrazione europea, globalizzazione e futuro degli Stati nazionali
L'assetto tedesco: divisione e riunificazione	
La nuova politica mondiale: Cina e Giappone	
<i>Contenuti facoltativi</i>	<i>Contenuti facoltativi</i>
L'egemonia degli Usa come potenza mondiale	Migrazioni
Nascita, sviluppo e crollo dell'Urss	Uomo e natura nel mondo contemporaneo
	Ruolo delle donne e rapporto tra Stato e individuo

1.2.5. Lo scenario inglese

Al pari della Germania, il Regno Unito non possiede una legislazione scolastica unitaria; ciascuna delle quattro regioni che lo compongono – Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord – gode infatti di piena autonomia legislativa in materia d'istruzione.

In questa sede si è scelto di focalizzare l'attenzione sul sistema scolastico inglese non solo perchè è quello che ha conosciuto gli interventi di riforma più significativi¹⁶⁸, ma anche per la rilevanza del dibattito sull'insegnamento della storia contemporanea che si è sviluppato in Inghilterra a partire dai primi anni Novanta¹⁶⁹.

A finire sotto accusa è stata l'estensione dei nuovi programmi di storia agli "epocali" eventi di fine anni Ottanta, ritenuti di cruciale importanza dall'*History Working Group* (la commissione incaricata di redigere il curriculum nazionale di storia) e invece declassati a mera "attualità"

¹⁶⁸ A seguito dell'approvazione nel 1988 della *Education Reform Act*, il sistema scolastico inglese ha conosciuto un significativo processo di accentramento, con l'introduzione di programmi scolastici nazionali per gli studenti della scuola dell'obbligo (*National Curriculum*) e lo svolgimento di verifiche sul profitto a livello nazionale (*Standards of Achievement Tests*).

¹⁶⁹ Per una dettagliata ricostruzione delle fasi e dei termini del dibattito, cfr. Davies & Phillips, 2005, pp. 244-254.

dall'allora ministro per l'Educazione, che impose anche l'opzionalità dello studio della storia dopo i 14 anni, abbassando di due anni la soglia di obbligatorietà del suo insegnamento¹⁷⁰.

Nonostante le vivaci polemiche e l'opposizione degli insegnanti, l'emendazione proposta venne accolta e resa definitiva all'interno del *National Curriculum*: in un piano di studi sovraffollato, ancora oggi l'insegnamento della storia nell'ultimo biennio della scuola dell'obbligo non è giudicato prioritario¹⁷¹.

Attualmente, gli studenti che desiderano apprendere la storia dopo i 14 anni devono includerla nella quota opzionale del curriculum: solo in tal caso, la storia entra a far parte dei contenuti d'esame per il conseguimento del diploma di scuola secondaria che sancisce la conclusione dell'obbligo¹⁷².

Il livello secondario superiore che non rientra nell'obbligo (16-18 anni) non prevede invece materie obbligatorie, ma solo opzionali. Gli studenti costruiscono autonomamente il proprio curriculum, nel cui ambito la storia sembra ricoprire un'importanza non trascurabile. Un autorevole rapporto tecnico del 2005 attesta infatti il favore crescente incontrato dalla storia presso i giovani, in particolare nella fascia d'età 16-18 anni, quella in cui si registra il maggiore incremento d'iscrizioni ai corsi di contenuto

¹⁷⁰ Pubblicato nel 1990, il rapporto finale dell'*History Working Group* prevedeva lo studio obbligatorio della storia contemporanea per tutti gli studenti tra i 14 anni e i 16 anni d'età.

¹⁷¹ Emanato nella prima versione nel 1991 (e revisionato nel 1995 e nel 2000), il *National Curriculum* è obbligatorio sino ai 16 anni di età. Organizzato in quattro stadi-chiave (*Key Stages*), esso comprende 10 materie, di cui 3 essenziali (*core subjects*: inglese, matematica, scienze) e 7 fondamentali (*foundation subjects*: storia, tecnologia, geografia, lingua straniera moderna, arte, musica, educazione fisica).

Tutte e dieci le materie sono curricolari e pertanto il loro insegnamento è obbligatorio sino al completamento del *Key stage 3*, ovvero sino ai 14 anni di età.

Un'informazione aggiornata sull'organizzazione del curriculum nella scuola secondaria inglese è acquisibile sul sito <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/>.

¹⁷² Al *Key stage 4* (sviluppato negli ultimi due anni della scuola secondaria obbligatoria, in un'età compresa tra i 14 e 16 anni), oltre alle materie obbligatorie (inglese, matematica, scienze, TIC, educazione fisica e educazione civica), le scuole devono mettere a disposizione degli studenti diverse aree curricolari facoltative, tra cui figura anche quella umanistica, nel cui ambito rientra l'insegnamento della storia.

storico, con un incremento del 22,6% rispetto ai dati del 2001. (Cfr. Freeman, 2005, pp.24-36)¹⁷³.

Quali le ragioni di questo apprezzamento?

In larga misura esse vanno individuate nel fatto che la maggior parte degli allievi che studia la materia quando non è più obbligatoria apprende a scuola principalmente la storia del Novecento, dalla Prima guerra mondiale in poi (Cfr. Davies & Phillips, 2005, p.253). Questa predilezione per la storia contemporanea risponde in parte a una logica di tipo "economicistico": la percezione che la storia recente risulti più interessante e motivante per gli studenti induce le scuole a orientare l'offerta formativa in direzione della contemporaneità, seguendo l'equazione che lega il numero di studenti iscritti nelle classi di storia all'entità delle sovvenzioni ricevute da parte dello Stato¹⁷⁴.

Tra i contenuti opzionali della storia novecentesca più trattati nella scuola superiore inglese, un posto preminente ricopre lo studio della Germania nazionalsocialista, argomento che riscuote molto interesse sia per la possibilità di approfondire la trattazione con l'utilizzo di fonti primarie di vario tipo (specialmente visive), sia per il contributo che arreca alla formazione del tessuto identitario inglese¹⁷⁵.

¹⁷³ Il rapporto di Freeman, ispettore della QCA (*Qualifications and Curriculum Agency*), evidenzia le criticità più diffuse del sistema di istruzione inglese in riferimento alla storia e alle scienze sociali. Tra di esse, ci si sofferma in particolare sul rischio di un'eccessiva modularizzazione dei programmi nel biennio conclusivo della scuola secondaria superiore, sulla persistente difficoltà degli studenti a contestualizzare cronologicamente i contenuti storici, sui timori per uno "sbilanciamento" sulle competenze a discapito delle conoscenze storiche correttamente dislocate lungo l'asse temporale.

¹⁷⁴ «In seguito alla legislazione introdotta nel corso degli anni '80 e '90 nelle scuole ha fatto il suo ingresso il concetto di mercato dell'educazione: tale concetto implica che più allievi è in grado di attrarre una scuola, maggiore sarà il suo finanziamento» (Davies & Phillips, 2005, p.253).

¹⁷⁵ È stata più volte richiamata l'attenzione sul fatto che in Inghilterra «gli allievi studiano la Germania di Hitler a 14, 16 e 18 anni e, per quella minoranza che prosegue gli studi all'università, anche a 21 anni!» Un'attenzione che è parsa sicuramente eccessiva all'ambasciatore tedesco a Londra, Thomas Matussek, il quale nel dicembre 2002 criticò pubblicamente l'insegnamento della storia nelle scuole inglesi sostenendo che si concentrava troppo sul periodo nazista. Quale idea si sarebbero fatti i ragazzi inglesi del popolo tedesco? Non conoscendo nulla della Germania contemporanea e della sua democrazia, gli studenti inglesi avrebbero potuto facilmente

Indagini condotte alla fine degli anni Novanta hanno infatti rilevato l'esistenza di una relazione diretta tra il ruolo svolto dal Regno Unito nella Seconda guerra mondiale (quale baluardo democratico contro il totalitarismo) e la costruzione e rafforzamento del sentimento nazionale.¹⁷⁶

Un esempio aggiornato di curriculum di storia contemporanea per il conseguimento del diploma avanzato di scuola secondaria è costituito dall'AQA GCE A/S e A Level, relativo all'anno scolastico 2009/10¹⁷⁷. La tabella 1.3 presenta la strutturazione del curriculum di storia per gli studenti dei *Colleges* che, avendo inserito la storia tra le materie curricolari, devono sostenere l'esame per il conseguimento del GCE/A level.

Tab. 1.3 – Programma di storia per il *General Certificate of Educational Advanced level*.

Unità 1 – Cambiamenti e consolidamenti (*Change and Consolidation*)

Obiettivi didattici principali:

- promuovere la comprensione dei cambiamenti storici nell'ottica della "lunga durata"
- sviluppare un sentimento profondo della prospettiva storica

Contenuti

L'unità propone una scelta tra 13 tematiche opzionali, di cui 6 concernenti la storia del Novecento

Unità 2 – Questioni storiche: periodi di cambiamento (*Historical Issues: Periods of Change*)

Obiettivi didattici principali:

- promuovere lo studio in profondità di periodi storici significativi
- promuovere la comprensione della complessità dei processi storici

Contenuti

L'unità propone una scelta tra 18 tematiche opzionali, di cui 11 concernenti la storia del Novecento

Unità 3 – Lo Stato e il popolo: cambiamento e continuità (*The State and the People: Change*)

sviluppare orientamenti di tipo xenofobo nei confronti della nazione tedesca. Cfr. Freeman, 2005, p.31.

¹⁷⁶A proposito di sentimento nazionale è emerso che «quasi tutti gli studenti intervistati si definivano inglesi piuttosto che britannici e ciò suggerisce che una pur crescente identità "britannica" si stia sviluppando ancora lentamente» (Davies & Phillips, 2005, p.254).

¹⁷⁷ Il curriculum è consultabile sul sito <http://store.aqa.org.uk/qual/pdf/AQA-5041-6041-W-SP-09.PDF>

and Continuity)Obiettivi didattici principali:

- promuovere una comprensione dei cambiamenti e della continuità entro un arco di tempo di circa 50 anni
- mettere a fuoco la relazione tra Stato e popolo e le forze che influenzano questa relazione

Contenuti

L'unità propone una scelta tra 13 tematiche opzionali, di cui 6 concernenti la storia del Novecento

Unità 4 – Ricerca storica (*Historical Enquiry*)Obiettivi didattici principali:

- sviluppare la capacità di produrre un approfondimento storiografico che dimostri la comprensione di un periodo storico più esteso di un secolo
- dare prova di come le conoscenze e le competenze acquisite attraverso le tre unità precedenti possano essere utilizzate per una ricerca storica

Realizzare una ricerca storica volta a esplorare un arco di tempo superiore a 100 anni

1.2.6. Lo scenario spagnolo

Negli anni successivi alla caduta del franchismo (1975), e segnatamente nel corso degli ultimi decenni, l'insegnamento scolastico della storia si è trovato in Spagna al centro di un acceso dibattito, che ha avuto vasta eco nei media e si è tradotto in importanti interventi legislativi.

Tra di essi, un ruolo preminente è stato svolto dalla "Legge dell'Ordinamento Generale del Sistema Educativo" (*Logse*): emanata nel 1990, non solo ha ridisegnato l'architettura complessiva del sistema di

istruzione spagnolo¹⁷⁸, ma ha anche incoraggiato l'introduzione di nuovi e più avanzati approcci didattici ai vari insegnamenti disciplinari¹⁷⁹.

L'accoglienza riservata a questo «importante progetto di rinnovamento didattico» (Valls-Montés, 2008, p.193)¹⁸⁰ è stata tuttavia nel complesso tiepida.

Il potente “codice disciplinare”¹⁸¹ dei docenti manifestò infatti una decisa resistenza al cambiamento; le polemiche investirono – più di altre discipline – l'insegnamento della storia, vero centro nevralgico di qualsiasi progetto di riforma della scuola, il più strumentalizzabile a fini politici.

Nell'ottobre 1996 fu proprio la denuncia dell'«incredibile accantonamento dell'insegnamento della storia nei piani di studio»¹⁸² ad essere uti-

¹⁷⁸ Il percorso dell'istruzione scolastica disegnato dalla *Logse* è rimasto nelle linee generali invariato. Attualmente il sistema scolastico spagnolo si articola in tre livelli: *scuola dell'infanzia* (non obbligatoria, sino ai 6 anni), *scuola primaria* (obbligatoria, dai 6 ai 12 anni) e *scuola secondaria* (dai 12 ai 18 anni). Poiché l'obbligo di istruzione è posto a 16 anni, i sei anni dell'istruzione secondaria sono bipartiti in *Educazione secundaria obligatoria* (sino ai 16 anni, che si conclude con il titolo di licenza della scuola secondaria) e *Educazione secundaria post-obbligatoria* (sino ai 18 anni), con possibilità di scelta tra i corsi di Baccellierato (corrispondente al nostro liceo) e i corsi di Formazione professionale di grado medio.

¹⁷⁹ La *Logse* individuò lo strumento cardine dell'innovazione scolastica nei programmi: aperti e flessibili, con una limitata definizione dei contenuti minimi, essi recepiamo le istanze della più avanzata ricerca educativa, lasciando un ampio margine di manovra e autonomia ai docenti, a cui era affidata la selezione e organizzazione dei contenuti secondo forme molto diversificate.

¹⁸⁰ Per un'articolata disamina del dibattito sui programmi e sull'insegnamento della storia in Spagna, cfr. Valls-Montés, 2005, pp.273-325.

¹⁸¹ Ha scritto al riguardo Valls-Montés (2008, p.199): «Recenti studi sull'istruzione hanno rivelato che il cosiddetto *codice disciplinare* dei docenti è molto potente. Per *codice disciplinare* si intende l'insieme di idee, valori, congetture, procedure e consuetudini, di natura sia esplicita che tacita, che orientano la pratica professionale dei docenti e che, se non vengono sufficientemente messe in discussione e ripensate mediante una profonda riflessione didattica, finiscono per basarsi essenzialmente sulla tradizione consolidata».

¹⁸² Cfr. *Discurso de E. Aguirre en la Real Academia de la Historia*, Comunidad Escolar, 23 de Octubre de 1996 (citato in Valls-Montés, 2008, p.194).

In tale discorso, Aguirre, neo-ministro dell'Istruzione del governo Aznar (1996-2004), descrisse in termini catastrofici lo stato dell'insegnamento della storia nelle

lizzata dal nuovo governo conservatore come "grimaldello" per promuovere una più generale revisione della *Logse*.

Preceduta nel 2000 da un Rapporto della *Real Academia de la Historia* estremamente critico verso le innovazioni didattiche introdotte nell'insegnamento della storia¹⁸³, nel 2001 venne varata la nuova "Legge Organica di Qualità dell'Educazione" (*Loce*) avvertita da più settori come una vera controriforma. Scomparve infatti il carattere aperto e flessibile dei programmi, furono limitate notevolmente le competenze educative delle regioni autonome spagnole, venne ampliato il programma di storia della Spagna nel Baccellierato, che passò «dalla precedente proposta di una storia incentrata sull'epoca contemporanea a una storia generale del Paese, dalle origini all'attualità» (Valls Montés, 2008, p.197).

Anche a seguito delle proteste dei principali gruppi di esperti di didattica della storia (facenti capo alla rivista *Iber* e a *Enseñanza de las Ciencias Sociales*) l'applicazione della *Loce* venne sospesa all'indomani della

scuole spagnole. L'aspetto più grave era, a suo avviso, costituito dalla «scarsità dei contenuti storici negli insegnamenti che ricevono i nostri scolari. Un alunno può completare i suoi dieci anni di scolarizzazione obbligatoria senza ascoltare una sola volta una lezione su Giulio Cesare o su Filippo II. [...] Nelle scuole dell'obbligo la storia è diventata uno studio superficiale della storia contemporanea, se non addirittura dell'attualità. La cronologia [...] brilla per la sua assenza. E lo studio delle grandi personalità storiche è stato sostituito dall'analisi delle strutture da una prospettiva metodologica, non della storia, ma delle scienze sociali [...] con il risultato di uno spaventoso impoverimento del messaggio che viene trasmesso all'alunno».

¹⁸³ Cfr. AAVV. (2000). *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, Real Academia de la Historia (citato in Valls-Montés, 2008, pp.195-196). A giudizio della *Real Academia*, i due aspetti più criticabili nella didattica della storia erano «da un lato, la scarsa importanza attribuita alla storia precedente all'epoca contemporanea e, dall'altro lato, la visione parziale e imprecisa che si offre agli alunni del processo storico spagnolo». Sul banco degli imputati la *Real Academia* pose principalmente «l'ossessione pedagogica», rea di aver determinato deprecabili «effetti negativi, in quanto - enfatizzando i metodi di insegnamento - si è finito per dimenticare ciò che si deve insegnare».

Paladina di una visione tradizionale e conservatrice dell'insegnamento storico, la *Real Academia* si fece vindice di una comprensione unitaria della storia della Spagna che ridimensionava lo spazio accordato alle storie regionali o locali. Ugualmente critico l'atteggiamento verso il ruolo, giudicato troppo importante, assegnato alla storia contemporanea nei programmi liceali.

vittoria elettorale socialista del 2004, per essere infine sostituita da una nuova legge denominata “Legge Organica dell’Educazione” (*Loe*), in vigore dal novembre 2007¹⁸⁴.

Entrando nello specifico del ruolo assegnato alla storia contemporanea nel biennio conclusivo del Baccellierato (17-18 anni), è opportuno ricordare che ciascuno dei tre indirizzi in cui si articola (umanistico-sociale, scientifico-tecnologico e artistico) prevede la distinzione tra materie comuni, specifiche e opzionali¹⁸⁵.

Tra le discipline dell’area comune è inclusa la “Storia di Spagna”¹⁸⁶, mentre la “Storia del mondo contemporaneo” rientra solo tra le materie d’indirizzo del canale umanistico-sociale¹⁸⁷.

La presenza della “Storia di Spagna” tra le materie comuni è dovuta alla speciale finalità che le viene ascritta: quella di dare un contributo significativo alla costruzione della identità nazionale. La Spagna, nazione con radicate autonomie regionali¹⁸⁸, viene riconosciuta nei dispositivi ministeriali come un Paese unitario in cui la diversità e la pluralità costituiscono un elemento di ricchezza; da qui la necessità di un apprendi-

¹⁸⁴ Oltre all’eliminazione nella scuola media della canalizzazione obbligatoria, la *Loe* ha introdotto l’abolizione dell’esame terminale del percorso liceale, stabilendo che l’esame di ammissione alle università (prova unica a livello nazionale) funzioni sia come valutazione finale della preparazione liceale che come selezione per l’accesso universitario a numero chiuso.

¹⁸⁵ L’attuale insegnamento della storia nel Baccellierato è regolato dal testo ministeriale emanato con il Decreto regio 1467 del 6 novembre 2007, reperibile sul sito <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>

¹⁸⁶ Le altre materie dell’area comune sono: Scienze del mondo contemporaneo; Educazione fisica; Filosofia e cittadinanza; Storia della filosofia, Lingua e letteratura castigliana (o della lingua co-ufficiale), Lingua straniera.

¹⁸⁷ L’introduzione delle “Scienze del mondo contemporaneo”, quale nuova disciplina dell’area comune, consente anche agli studenti dell’indirizzo artistico e scientifico-tecnologico di dotarsi di un bagaglio di conoscenze che spesso sono tematizzate nei manuali di storia contemporanea, quali il problema demografico, l’emergenza ambientale, il fabbisogno energetico, la rivoluzione tecnologica dell’informazione.

¹⁸⁸ Dal 2001 le sette regioni o comunità autonome spagnole (Catalogna, Paesi Baschi, Galizia, Andalusia, Canarie, Valenzia e Navarra) dispongono di capacità legislativa propria in materia di educazione. Ciò consente loro di integrare gli “insegnamenti minimi” del curriculum, validi su tutto il territorio nazionale, con altri “insegnamenti specifici”, che attengono alle peculiari caratteristiche storico-culturali di ciascuna regione.

mento storico in cui gli elementi comuni, nazionali, pur non occultando quelli regionalistici, siano comunque ben evidenziati .

I contenuti elencati nel programma risultano sensibilmente orientati alla storia moderna e, soprattutto, contemporanea: ben sei dei sette nuclei tematici concernono eventi relativi al XIX e al XX secolo.

Alla "Storia del mondo contemporaneo è ascritta come finalità formativa

la conoscenza del mondo attuale, dei suoi caratteri fondamentali e problemi centrali, dei fenomeni globali che si producono condizionando la vita dei gruppi umani, sono requisiti essenziali per collocarsi coscientemente nella realtà in cui si vive, comprendere i problemi che si presentano e adottare decisioni personali razionali che contribuiscano in maniera attiva e responsabile alla costruzione del futuro.

Gli obiettivi di apprendimento focalizzano l'attenzione sull'analisi dei problemi del presente letti in una prospettiva europea e mondiale. La tabella 1.4 riporta i "contenuti minimi" del programma di "Storia del mondo contemporaneo" insegnata tra le materie di indirizzo del Baccellierato umanistico-sociale.

Tab. 1.4 – Programma di Storia del mondo contemporaneo (Baccellierato)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Trasformazioni nel secolo XIX</u> (Crisi dell'Antico Regime; Rivoluzione industriale; Indipendenza degli Stati Uniti, Rivoluzione francese, rivoluzioni liberali, nazionalismo, democrazia; imperialismo, espansione coloniale e corsa agli armamenti). ▪ <u>Conflitti e cambiamenti nella prima metà del XX secolo</u> (Prima guerra mondiale; Rivoluzione russa; Crisi del '29 e grande depressione; Crisi delle democrazie e dittature totalitarie degli anni Trenta; Relazioni internazionali e Seconda guerra mondiale; Antisemitismo e Shoah; Organizzazione della pace). ▪ <u>Il mondo nella seconda metà del XX secolo</u> (Guerra fredda: costituzione, evoluzione e crisi dei blocchi; Decolonizzazione e non-allineamento; Processo di costruzione dell'Unione Europea; Diseguaglianze tra nord e sud del mondo; America Latina nel XX secolo; Istituzioni e movimenti supernazionali). ▪ <u>Prospettive del mondo attuale</u> (Centri del potere mondiale e configurazione geopolitica del mondo contemporaneo; Aree di conflitto e situazioni di ingiustizia e discriminazione; Terrorismo; Cooperazione e dialogo come forme pacifiche per la risoluzione dei conflitti; Lo "stato del benessere" e la sua diseguale distribuzione; L'impatto scientifico e tecnologico: influenza dei mezzi di comunicazione; le nuove reti della globalizzazione).
--

1.2.7. *Lo scenario olandese*

Nelle grandi rilevazioni internazionali degli apprendimenti, quale PISA, l'Olanda si colloca stabilmente tra i primi dieci Paesi al mondo, dimostrando l'eccellenza di un sistema formativo che ha saputo innovarsi in modo efficace grazie a interventi mirati in ciascun grado dell'istruzione secondaria¹⁸⁹.

Nel corso degli ultimi vent'anni, infatti, la scuola olandese¹⁹⁰ è stata investita da processi di riforma tesi al perseguimento un obiettivo ambi-

¹⁸⁹ Esclusi dalla presentazione dei risultati nel primo ciclo di PISA (2000) per inadempienza rispetto ai criteri di svolgimento dei test, i Paesi Bassi hanno attratto su di sé l'attenzione nell'edizione del 2003, collocandosi al quarto posto in una graduatoria di 41 Paesi. Nella rilevazione del 2006 sono risultati al nono posto su 58 nazioni partecipanti, mentre nell'ultima edizione del 2009 hanno ancora migliorato la valutazione di sistema raggiungendo la settima posizione su 74 Paesi (di cui 34 dell'OCSE).

¹⁹⁰ Il sistema scolastico olandese prevede la scuola dell'obbligo dal compimento dei 5 anni ai 16 anni. Dopo l'istruzione primaria (tra i 4 e i 12 anni di età), gli studenti affrontano per un biennio la *Lower secondary education* (età 12-14/15anni), al cui termine completano il percorso di istruzione secondaria in uno dei seguenti canali:

zioso: realizzare un sistema educativo flessibile, non appesantito da fardelli burocratici, in cui – senza ledere i principi cardine dell'autonomia scolastica – trovi posto la responsabilizzazione e rendicontazione dei risultati di apprendimento attraverso il monitoraggio e la verifica centralizzata degli apprendimenti¹⁹¹.

Strategico è il compito assegnato agli organismi ministeriali chiamati a implementare l'innovazione educativa; tra di essi – accanto al CINOP¹⁹²–

- istruzione secondaria in preparazione dell'università (*Upper pre-university education*, VWO): dai 15 ai 18 anni, all'incirca paragonabile al liceo italiano;

- istruzione secondaria generale avanzata (*Upper general secondary education*, HAVO): dai 15 ai 17 anni, anche questa paragonabile a un liceo, ma a un livello un po' inferiore;

- istruzione secondaria pre-professionale (*Pre-vocational secondary education*, VMBO): dai 14 ai 16 anni, paragonabile all'istruzione secondaria professionale.

La *Lower secondary education* è stata riformata nel 1992, l'*Upper secondary education* (VWO e HAVO) nel 1998, la *Pre-vocational secondary education* nel 2002.

Nell'ultimo decennio, il numero di studenti iscritti al VMBO è sceso dal 65% al 50%, mentre si è registrato un notevole incremento (dal 35% al 50%) per gli indirizzi scolastici di tipo liceale (VWO e, soprattutto, HAVO).

¹⁹¹ Il documento programmatico *L'Istruzione Secondaria nei Paesi Bassi: Agenda 2010* ha delineato un quadro nel quale, di fronte al potenziamento dei poteri decisionali delle scuole, viene consolidato il ruolo dell'Esame di Stato (predisposto da un'autorità centrale e indipendente) e rafforzato il sistema di ispezioni, i cui risultati sono accessibili a tutti tramite Internet.

Come ricordano due tra i maggiori esperti del sistema scolastico olandese, Huub Kurstjens e Ineke Veldhuis-Meester, «*The most recent tendency is: less letters from the government and the governance of the teaching and learning process back to the schools. So, more trust and autonomy has been put in the schools and there is always the check of the national examination at the end of the school career*» (Hurstjens & Veldhuis-Meester, 2011, p. 4).

¹⁹² Il CINOP, acronimo di *Centrum Voor Innovatie Van Opleidingen* (Centro Olandese di Ricerca per l'Innovazione Educativa), con sede all'Aja, si occupa specialmente dell'apprendimento nel settore dell'istruzione, dell'apprendimento sul campo e di un sistema misto tra queste due forme di apprendimento come previsto dal sistema di tirocinio. Al di là del sistema formale, il CINOP ha acquisito esperienza nel campo delle validazioni e del riconoscimento delle qualifiche ottenute al di fuori del tradizionale contesto educativo, ossia l'accertamento delle conoscenze pregresse (APL - *Accreditation of Prior Learning*).

svolge un ruolo fondamentale il CITO¹⁹³, l'Istituto nazionale per la misurazione dell'apprendimento scolastico, che predispone e somministra ad ogni livello d'istruzione test che contribuiscono per il 50% al voto finale di ogni materia.

Quale ruolo svolge l'insegnamento della storia nel sistema d'istruzione olandese? Indubbiamente modesto: la storia (o, meglio, gli elementi di storia integrati in aree di apprendimento denominate "L'uomo e la società" o "Scienze sociali") è materia obbligatoria solo sino ai 14 anni¹⁹⁴.

Del 50% di studenti che prosegue gli studi al VMBO (istruzione secondaria pre-professionale, età 14-16 anni), solo il 17% include la storia tra le materie della quota opzionale del curriculum.

La situazione conosce un certo miglioramento negli indirizzi scolastici di tipo liceale (VWO e HAVO): in due dei quattro percorsi in cui si articolano (precisamente in quelli denominati "Cultura e società" ed "Economia e società") la storia è materia obbligatoria, ma può essere studiata anche dagli studenti degli altri due percorsi ("Scienza e tecnologia", "Scienza e salute") se viene inclusa nella cosiddetta "parte libera" del curriculum; in tal caso, l'esame finale di storia è obbligatorio¹⁹⁵.

Per comprendere le cause di una simile frammentazione dell'apprendimento della storia, può essere utile ripercorrere per grandi

¹⁹³ Il CITO (*National Institute for Educational Measurement*), oltre ad essere responsabile delle prove d'esame in uscita dal sistema scolastico nazionale, contribuisce attivamente all'implementazione dell'innovazione scolastica attraverso la divulgazione della "cultura" della misurazione oggettiva degli apprendimenti.

A livello internazionale, il CITO gode di larga fama: è infatti considerato un istituto di punta nel settore della ricerca quantitativa (sia per ciò che riguarda la definizione di prove oggettive di profitto, sia per le tecniche di rilevazione sul campo e di analisi dei dati) ed è perciò incluso nel ristretto consorzio di agenzie internazionali a cui l'OCSE ha affidato la realizzazione del progetto PISA. Ulteriori informazioni sulle attività di *testing* e di consulenza svolte dal CITO sono reperibili sul sito <http://www.cito.com>.

¹⁹⁴«*In Lower general secondary education there is a development from separate subjects to learning fields: that means for History from the subject History to the learning field 'Man and Humanity' or 'Social Sciences'. It has been encouraged by the Ministry; the decision is up to the school. Teachers fight for their subjects, authorities tends to prefer learning fields*» (Kurstjens & Veldhuis-Meester, 2011, p.4).

¹⁹⁵ Queste le percentuali di studenti delle scuole secondarie che nel 2010 hanno sostenuto l'esame centralizzato di storia: VMBO 17%, HAVO 67%, VWO 52%.

linee le fasi di un dibattito molto acceso, che si è protratto per quasi tre lustri e che si è concluso solo di recente con l'emanazione di un nuovo "canone storico" (in vigore dall'anno scolastico 2009-2010).

Alla fine degli anni Novanta, diverse inchieste ministeriali misero in luce gravi inadeguatezze nelle modalità di insegnamento/apprendimento della storia nelle scuole secondarie dei Paesi Bassi. In particolare emerse che

[...] *students showed an embarrassing lack of awareness of historical periods and of the capability of situating events and developments in their historical context. Themes were presented in such depth that students knew a great deal of subjects like the burning of witches in the Middle-Ages in Europe, but very little of contemporary general developments, backgrounds and events* (Kurstjens & Veldhuis-Meester, 2011, p.8).

Le forti critiche mosse «alla crescente mancanza di conoscenze generali e di ordine cronologico» (Kurstjens, 2008, p.226) principalmente imputate a una metodologia didattica privilegiante un approccio di tipo tematico, indussero i decisori politici a istituire un comitato di storici appartenenti al mondo della scuola e dell'università per creare un nuovo schema di conoscenza storica per ogni livello d'istruzione: nacque così, nel 2001, la "Commissione De Rooy"¹⁹⁶.

Per favorire l'acquisizione di una visione cronologica d'insieme, la proposta didattica della Commissione De Rooy focalizzò l'attenzione su 10 diversi periodi storici posti in successione cronologica, ciascuno contraddistinto da un'icona¹⁹⁷. La ricorsività – ovvero la ripetizione concentrica dello schema in modo sempre più approfondito in ciascun ciclo

¹⁹⁶ Nella relazione finale (significativamente intitolata "*Presente, passato, futuro*"), la commissione De Rooy individuò il fine dell'insegnamento della storia nell'offerta di strumenti culturali adeguati alla costruzione di una "coscienza storica" capace di tradursi in "comportamenti competenti" (*competent behaviour*) per consentire agli studenti di vivere e interpretare la realtà in modo più responsabile.

¹⁹⁷ I dieci periodi (o ere) sono: 1. L'epoca dei cacciatori e degli agricoltori (fino a 3000 a.C.); 2. L'epoca dei Greci e dei Romani (3000 a.C. – 500 d.C.); 3. L'epoca dei monaci e dei cavalieri (500 d.C.-1000 d.C.-); 4. L'epoca delle città e degli Stati (1000-1500); 5. L'epoca degli scopritori e dei riformatori (1500-1600); 6. L'epoca dei governi e dei re; 7. L'epoca delle parrucche e delle rivoluzioni (1700-1800); 8. L'epoca dei cittadini e delle macchine a vapore (1800-1900); 9. L'epoca delle guerre mondiali (1900-1950); 10. L'epoca della televisione e del computer.

dell'istruzione – venne considerata fondamentale per un apprendimento storico efficace e duraturo.

Mentre era ancora in corso il dibattito sulle “dieci ere”, l’Olanda fu profondamente scossa da due gravi fatti di sangue: l’assassinio, nel maggio 2002, di Pim Fortuyn, politico carismatico e di successo, e quello, nel novembre 2004, del regista Theo van Gogh.

Mondo politico e accademico, media e società civile si interrogarono con accenti intensi su quale ruolo dovesse ricoprire lo studio della storia in un Paese come l’Olanda. Il timore che la diffusa ignoranza giovanile della storia e della cultura olandese contribuisse alla radicalizzazione dei conflitti interetnici e alimentasse opposti fondamentalismi indusse il governo ad affidare ad nuova Commissione¹⁹⁸ il compito di redigere un canone di storia capace di promuovere la «cultura della cittadinanza e dell’integrazione». L’approccio consigliato fu quello di «un’ampia conoscenza culturale e sociale dell’Olanda nel contesto internazionale, ma soprattutto europeo, che includesse gli aspetti sia positivi che negativi della storia olandese»¹⁹⁹.

Il nuovo canone, reso noto nel settembre 2006 e attualmente obbligatorio per tutti gli studenti dagli 8 ai 14/15 anni di età, consta di 50 “finestre” (*windows*), ovvero tematiche rilevanti, che ripercorrono lungo l’asse cronologico tutto il cammino della storia, dal 3000 a.C. ai giorni nostri.

Per quanto concerne la storia contemporanea, il canone include 17 “finestre” su personaggi, eventi, aspetti rilevanti del Novecento.

La focalizzazione è prevalentemente nazionale, come si evince dal prospetto incluso nella tabella 1.5.

¹⁹⁸ La commissione, presieduta da Frits von Oostrom dell’Università di Utrecht, ha elaborato il nuovo canone in un periodo compreso tra il mese di giugno 2005 e il mese di settembre 2006.

¹⁹⁹ Come ricorda Huub Kurstjens (2011, p.10) «*The Minister of Education at the time was convinced that “if young people in the Netherlands at least share the core of the canon, this will further integration and good citizenship”*».

Tab. 1.5 – Le “finestre” del canone olandese di storia contemporanea

- | | |
|-----|---|
| 1. | Aletta Jacobson (1854-1929): l'emancipazione delle donne |
| 2. | La Prima guerra mondiale (1914-1918): guerra e neutralità |
| 3. | De Stijl (1917-1931): rivoluzione in design |
| 4. | Gli anni critici (1929-1940): la società nella depressione |
| 5. | La Seconda guerra mondiale (1940-1945): occupazione e liberazione |
| 6. | Anna Frank (1929-1945): la persecuzione degli Ebrei |
| 7. | Indonesia (1945-1949): una colonia lotta per la libertà |
| 8. | Willem Drees (1886-1988): il “Welfare State” |
| 9. | La grande alluvione del 1 Febbraio 1953: il pericolo dell'acqua |
| 10. | La televisione dal 1948: l'ascesa dei mass-media |
| 11. | Il porto di Rotterdam dal 1880 circa: una porta sul mondo |
| 12. | Annie M.G.Schmidt (1911-1995): andando contro il grano di un paese borghese |
| 13. | Surinam e le Antille Olandesi dal 1945: decolonizzazione a Ovest |
| 14. | Srebrenica 1995: il dilemma del “peacekeeping” |
| 15. | Diversità in Olanda dal 1945: la società multiculturale |
| 16. | Il deposito di gas naturale (1959-2030?): una riserva limitata |
| 17. | L'Europa dal 1945: Olandesi ed Europei. |

È di tutta evidenza l'originalità del nuovo canone, senza precedenti nella didattica della storia in Europa.

Studiato per promuovere la “coesione sociale”, ha nondimeno fortemente diviso il mondo accademico e scolastico. Tra le accuse più rilevanti, oltre a quella di una selezione arbitraria delle “finestre”, figura il sospetto di alimentare una lettura mono-prospettica e pietrificata del passato, fondata su una «*invented tradition*» (Kurstjens, 2011, p.13) di 2000 anni di storia olandese intrisa di toni estetizzanti e moralisticeggianti.

Al di là delle polemiche contingenti – che riattualizzano l'assunto della storia come «*a never-ending debate*» (Pieter Geyl, citato in Kurstjens, 2011, p.14) – resta un dato: solo il 38% degli studenti olandesi di età compresa tra i 14/15 e i 18 anni studia a scuola la storia e sostiene su di essa gli esami finali: una percentuale modesta per una materia che si prefigge un obiettivo alto come quello di veicolare la cultura della cittadinanza e dell'integrazione.

Rimane dunque aperta la domanda se la più recente impostazione dell'insegnamento della storia nei Paesi Bassi sia veramente il modo giusto per avvicinarsi all'obiettivo di rendere la storia “storia di tutti”.

1.2.8. *L'insegnamento della storia in Europa: osservazioni conclusive*

Non esiste attualmente, tra i Paesi europei presi in esame, un modello unitario di curriculum e i programmi di storia appaiono costruiti secondo differenti modalità. Alcuni offrono un'indicazione puntuale delle tematiche, altri consentono margini ampi alla libertà di insegnamento.

Risulta prevalente la distinzione dei contenuti di apprendimento in obbligatori e complementari, questi ultimi intesi come una lista di rilevanze storiografiche entro cui operare delle scelte per implementare la preparazione.

Pur con molte varianti, sembra comunque affermarsi in ambito europeo una tendenza all'organizzazione verticale del curriculum di storia, per grandi linee così schematizzabile:

- **scuola primaria** (dai 5/6 anni agli 11/12 anni) = insegnamento della storia svincolato dall'ordine cronologico e orientato alla lettura delle tracce lasciate dalla storia sull'ambiente o alla storia locale.
- **scuola intermedia** (dagli 11/12 anni ai 15/16 anni) = insegnamento della storia dalla preistoria ai nostri giorni secondo una scansione tematica di tipo cronologico: la storia del Novecento è studiata per la prima volta attorno ai 14/15 anni di età.
- **scuola superiore** (dai 15/16 anni ai 18 anni) = insegnamento della storia del XX secolo, così articolato:
 - penultimo anno: dal primo Novecento al 1945
 - ultimo anno: dal 1945 a oggi.

Entrando nello specifico dell'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole superiori, il criterio prevalente è di tipo opzionale: dopo i 14/15 anni di età, la storia diventa materia facoltativa in Inghilterra, Germania, Olanda.

In Francia l'insegnamento della storia è invece centralizzato e obbligatorio per tutti i gradi di istruzione e si estende sino alla "storia dell'immediato"; in Spagna è ritenuto obbligatorio e comune solo lo studio della "Storia di Spagna", mentre la "Storia del mondo contemporaneo" è materia specifica dell'indirizzo umanistico-sociale del Baccellierato.

Per quanto attiene all' "angolo di visuale", il criterio etnocentrico – dopo essere stato messo fortemente in discussione a vantaggio della

prospettiva “mondialista” (la cosiddetta *World History*)²⁰⁰ – è tornato oggi ad essere il più considerato.

Quali le motivazioni?

In uno scenario internazionale turbato dalla minaccia del terrorismo, percorso da ondate migratorie che suscitano pulsioni xenofobe e nazionaliste, lo studio della storia nazionale è oggi ritenuto fattore indispensabile per la costruzione di un'identità condivisa: a giudizio di molti dei responsabili europei dell'istruzione, la scommessa della “cultura della cittadinanza e dell'integrazione” si vince anche e soprattutto attraverso la conoscenza della storia del Paese in cui si vive.

²⁰⁰ La *World History* si è affermata a partire dal 1990 grazie alla pubblicazione del «*Journal of World History*» da parte della *World History Association*.

La prospettiva mondialista è stata al centro dell'acceso dibattito che si è svolto negli Stati Uniti intorno alla metà degli anni Novanta sui *National History Standards*. Tra un'ipotesi di curriculum incentrato sulla storia “americana” e una, contrapposta, privilegiante la storia “mondiale”, alla fine ha prevalso la prima.

Per un'approfondita disamina di questo dibattito, che ha visto la storia diventare «l'oggetto principale di una guerra culturale dalle radici complesse», si rinvia a Ricuperati (2003).

La presenza della *World History* nei programmi scolastici italiani a ridosso della riforma Berlinguer è stata esplorata da Gigli (1997).

Capitolo secondo

I risultati delle indagini più recenti sulla storia nella scuola secondaria

Nel corso degli ultimi decenni, la ricerca sull'educazione storica ha indagato, in momenti e luoghi diversi e con differente intensità, molti degli aspetti che interagiscono con il processo di insegnamento/apprendimento della disciplina storica: dai vincoli istituzionali costituiti dai programmi e dai manuali al rapporto del docente con la memoria storica e le metodologie didattiche; dagli atteggiamenti, percezioni e rappresentazioni storiche degli studenti al nesso tra studio della storia e costruzione della cittadinanza²⁰¹.

Estremamente limitato è invece il numero delle indagini empiriche volte a misurare gli apprendimenti: in riferimento al contesto nazionale, è bene evidenziare che nessuna di quelle rinvenute attraverso l'esplorazione della letteratura concerne la storia contemporanea.

Nei paragrafi seguenti sarà data informazione degli esiti di alcune tra le più rilevanti indagini sulla storia condotte in Italia e in Europa dagli anni Novanta a oggi, riservando particolare attenzione a quegli aspetti che possono consentire l'istituzione di raffronti con i risultati acquisiti attraverso la somministrazione degli strumenti di rilevazione predisposti per la presente indagine.

²⁰¹ Il binomio "insegnamento della storia – costruzione della cittadinanza" è assai bene esplorato all'interno del volume curato da Aurora Delmonaco (2010). La pubblicazione, che raccoglie gli atti del seminario nazionale *Cittadinanza, Costituzione, insegnamento della Storia: percorsi e prospettive*, svoltosi a Roma il 4 dicembre 2009, documenta l'impegno profuso dall'INSMLI (Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia) nel campo della formazione e della ricerca storica orientata all'acquisizione di competenze civico-costituzionali.

2.1. *“Insegnare e imparare la storia: aspetti teorici, didattici, epistemologici” (1987-1991)*

Una vasta ricerca osservativa sull'insegnamento/apprendimento della storia moderna nelle scuole superiori italiane è stata condotta da Emilio Lastrucci (1991, 1994) a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, nell'ambito del dottorato consortile in Pedagogia Sperimentale (3° ciclo).

Finalità generale dell'indagine fu quella di «delineare un quadro dei risultati formativi prodotti – in termini di conoscenze, competenze, atteggiamenti – attraverso l'insegnamento della storia nel triennio della scuola secondaria superiore italiana» (1994, p.76).

Per misurare i livelli di conoscenza e competenza in storia moderna venne costruito e validato un test di profitto, somministrato a un campione di 1516 studenti frequentanti il quarto anno di scuole secondarie superiori di vario indirizzo distribuite sull'intero territorio nazionale²⁰².

L'analisi dei risultati evidenziò «una notevole eterogeneità dei livelli di preparazione degli studenti italiani in storia moderna, [...] con differenze legate soprattutto all'interesse per la materia e alle variabili relative all'insegnamento» (1994, p.78). Più nello specifico, oltre un terzo degli studenti raggiunse livelli di profitto insoddisfacenti²⁰³, con carenze attinenti principalmente la comprensione dei processi di trasformazione di natura economica²⁰⁴, il possesso di dati di conoscenza specifici²⁰⁵, la ca-

²⁰² Il campione, estratto con metodo probabilistico dalla popolazione di riferimento, venne stratificato in base al criterio di un'equa rappresentanza dei cinque principali indirizzi di studio: Liceo classico, Liceo scientifico, Istituto magistrale, Itc e Itis (dodici scuole per ogni indirizzo).

²⁰³ L'estrema variabilità degli esiti attesterebbe, per Lastrucci, una non salda «padronanza di quel basilare e preliminare bagaglio informativo (avvenimenti e loro riferimenti cronologici) che dovrebbero ragionevolmente ritenersi, se non certo la meta educativa principale e peculiare dell'insegnamento della storia, sicuramente un pre-requisito necessario per lo sviluppo, tramite la loro applicazione a problemi di natura storica, delle attività intellettive più elevate» (Lastrucci, 1991, p.523).

²⁰⁴ A giudizio di Lastrucci, tale carenza doveva principalmente imputarsi all'«insufficiente padronanza di concetti-chiave e principi fondamentali della teoria economica necessari per interpretare tali processi, quali la legge della domanda e dell'offerta, i concetti di inflazione e deflazione, le relazioni sussistenti tra prezzi, salari, occupazione ecc.» (Lastrucci, 1993, p.78).

²⁰⁵ Lastrucci ebbe cura di specificare che i «dati di conoscenza specifici» andavano riferiti a un bagaglio cognitivo costituito da «semplici accadimenti, date in cui questi

pacità di collocare i fatti storici sull'asse cronologico nella loro esatta successione²⁰⁶.

I risultati, disaggregati secondo il genere, evidenziarono punteggi medi più elevati per le femmine, esito interpretato come la conferma, «nel settore disciplinare specifico della storia e nel contesto del nostro Paese» (1993, p.79)²⁰⁷, di una linea di tendenza registrata anche in altre ricerche condotte su grandi campioni, a livello sia nazionale che internazionale.

In aperto contrasto con il *trend* che ascriveva agli studenti dell'Italia settentrionale il conseguimento di esiti di profitto più alti, i risultati di questa indagine videro invece «gli studenti di scuole delle regioni Sud-Isole ottenere la media più elevata, seguiti da quelli del Nord e infine da quelli delle regioni centrali» (1993, p.80)²⁰⁸.

Differenze significative nei risultati medi del test vennero registrate anche in relazione all'indirizzo di studi frequentato, in questo caso confermando una tendenza ben nota: la superiorità degli studenti liceali nelle prove oggettive di profitto²⁰⁹.

Oltre alla misurazione dei livelli di apprendimento, l'indagine fu volta alla rilevazione di un'articolata gamma di variabili di sfondo e di inte-

hanno avuto luogo, contenuto delle diverse dottrine politiche, corrispondenza tra agenti storici e azioni compiute» (*Ibidem*).

²⁰⁶ Dall'analisi dei risultati emerse che «una larga maggioranza di studenti non solo non conosce le date esatte (anno) dei principali avvenimenti, ma in molti casi non è neppure in grado di indicare il decennio o ventennio in cui si colloca l'evento, oppure di ordinare in sequenza una serie di fatti, evidenziando di conseguenza la difficoltà a cogliere anche i nessi causali fra di essi» (*Ibidem*).

²⁰⁷ Per spiegare il miglior profitto conseguito dalla componente femminile del campione, Lastrucci ritenne opportuno richiamarsi alle due più diffuse interpretazioni del fenomeno: la maggiore applicazione allo studio delle ragazze (conseguenza di un processo di maturazione più precoce rispetto ai maschi) e l'incidenza di fattori di ordine sociale e culturale, tra i quali l'identità di genere. La prevalente composizione femminile del corpo insegnante faciliterebbe infatti il rapporto interpersonale, costituendo un incentivo alla motivazione allo studio.

²⁰⁸ Analizzando questo risultato inatteso, Lastrucci ne evidenziò la rilevanza, puntualizzando che tale indicazione di tendenza avrebbe richiesto verifiche su campioni più ampi di quello allora utilizzato.

²⁰⁹ Questa la classifica delle scuole in base ai punteggi medi (espressi come punti T) conseguiti al test: Liceo classico (53,8), Liceo scientifico (52,7), Itc (51,5), Istituto magistrale (46,5), Itis (41,6). La significatività del test della varianza è risultata pari a 0,001.

resse relative agli studenti e ai docenti di storia; tramite la compilazione di appositi questionari furono esplorati i fattori ritenuti più rappresentativi dello stato dell'arte dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia nelle scuole secondarie di II grado del nostro Paese.

Di seguito, sarà data sintetica informazione degli esiti dell'analisi descrittiva condotta su alcune variabili di contesto e di processo rilevate attraverso il questionario studenti.

- *Epoche della civiltà preferite dagli studenti*

Dai dati raccolti emerse con chiarezza la predilezione degli studenti per la storia contemporanea: con il 33,1% di preferenze, questo periodo risultò senz'altro il più appassionante, seguito a forte distanza dalla storia antica (17,1%), moderna (12,5%), medioevale (11,3%) e dalla preistoria (10,4%).

Per una corretta interpretazione di tale riscontro, Lastrucci evidenziò il fatto che, all'epoca della rilevazione, la storia contemporanea costituiva l'unico periodo non ancora studiato a scuola dagli studenti e perciò in via di principio in grado di esercitare un maggiore potere attrattivo sugli studenti. Da qui l'invito a considerare la forte preferenza per la contemporaneità soprattutto come una "linea di tendenza" da confrontare con successive stime da acquisire una volta portato a completamento il curriculum di storia, ovvero al termine del quinto anno delle scuole secondarie superiori.

....Un'osservazione, questa, che ha contribuito a rafforzare la convinzione della necessità di effettuare mirati raffronti con una popolazione scolastica di più elevato grado di scolarità.

- *Interesse per la storia come materia scolastica*

Interrogati circa il loro interesse per la storia quale materia scolastica, gli studenti dichiararono in larga misura di essere "abbastanza interessati" (62,4%). Risultò meritevole di attenzione la percentuale più alta di studenti "scarsamente interessati" alla storia (18,1%) rispetto a quella degli studenti "molto interessati" (14,1%).

Per quanto attiene alla graduatoria di preferenza delle discipline presenti nel curriculum di studi, la storia venne indicata come materia preferita dal 16,7 % degli studenti, mentre il 25,7% la collocò al secondo posto e il 23,2% al terzo.

- *Interesse per gli aspetti di civiltà*

Degni di rilievo apparvero anche i risultati relativi agli aspetti di civiltà capaci di suscitare maggior interesse negli studenti.

Benchè le risposte fossero risultate abbastanza uniformemente distribuite tra le cinque alternative proposte, senza nette tendenze verso particolari linee di sviluppo, è significativo che la media più elevata (calcolata su una scala di valori compresi tra 1 e 5) sia stata registrata dalla "storia sociale"(3,59), seguita dalla "storia del pensiero e della cultura"(3,27) e dalla "storia della scienza e tecnologia"(3,17), mentre in coda alla graduatoria si collocarono la "storia politica"(2,82) e la "storia economica"(2,77).

- *Metodi di valutazione del profitto di storia preferiti dagli studenti*

Invitati a pronunciarsi sui diversi metodi di valutazione del profitto, gli studenti espressero una decisa preferenza per quello più tradizionale, il colloquio orale, che raccolse da solo quasi la metà dei consensi (45,3%), staccando notevolmente le altre quattro alternative proposte (ricerche: 23,7%, questionari a risposta aperta: 11,8%, prove oggettive: 9,6%, elaborati scritti: 8,7%). Rimarchevole, al riguardo, la forte corrispondenza riscontrata tra la preferenza accordata dagli studenti all'interrogazione orale e le pratiche più frequenti di misurazione del profitto adottate dagli insegnanti, nettamente privilegianti il colloquio orale su tutte le altre modalità valutative.

- *Metodi di insegnamento della storia preferiti dagli studenti*

Dall'analisi della distribuzione delle preferenze espresse dagli studenti in ordine ai metodi di insegnamento della storia emerse una netta predilezione per l'utilizzo di supporti di tipo audiovisivo. Nessuno degli altri metodi proposti (ricerche personali o di gruppo, gite e viaggi di istruzione, lezioni e/o ricerche interdisciplinari, letture, studio di grafici e dati quantitativi) raggiunse la soglia del 10% di preferenze.

- *Giudizio sui libri di testo di storia*

Lo studio del manuale di storia venne ritenuto noioso o poco motivante dalla maggioranza degli studenti; una percentuale molto elevata (pari

al 72,7%) giudicò eccessivamente complesso il linguaggio adottato nel libro di testo.

- *Correlazione del profitto in storia con le variabili di sfondo*

Un ruolo importante nell'analisi dei risultati dell'indagine fu ricoperto dalla relazione tra i livelli di conoscenza storica (misurati attraverso il test di profitto sulla storia moderna) e le variabili di sfondo (rilevate attraverso un apposito questionario studenti).

Considerando che gli studenti del campione si trovavano a uno stadio evolutivo prossimo al compimento della maggiore età, particolare rilievo ebbe l'analisi delle risposte alle domande intese a rilevare il grado di sviluppo della coscienza politico-ideologica. Nella grande maggioranza dei casi, gli studenti mostrarono di trovarsi «in una fase alquanto involuta»: di contro all'1,3% di soggetti esercitanti una qualche forma di impegno politico attivo, ben il 35,5% risultò infatti non aver operato alcuna scelta di tipo politico, neppure a livello tendenziale.

A riguardo di tale variabile va detto che l'analisi correlazionale evidenziò un'elevata corrispondenza con le prestazioni degli studenti alla prova di profitto.

Alquanto debole risultò invece la relazione tra il livello socio-culturale della famiglia e gli esiti del test, come anche quella tra questi ultimi e la frequenza di lettura dei quotidiani, la preferenza per i film di genere storico e l'interesse per il patrimonio storico-artistico.

Di particolare interesse vennero giudicati i risultati dell'analisi relativa alla corrispondenza dei punteggi con le variabili di processo attinenti all'insegnamento: emerse infatti l'assenza di correlazioni significative dei livelli di profitto con il libro di testo adottato e con l'approccio metodologico seguito dal docente.

Commentando questi esiti, Lastrucci formulò una riflessione di ordine generale: più che i metodi utilizzati, a giocare un ruolo decisivo ai fini dell'efficacia dell'apprendimento storico è sempre l'impegno profuso dai singoli docenti per stimolare in profondità l'interesse degli studenti, specie di quelli che palesano un minor grado di motivazione verso la conoscenza della storia.

Si tratta di una riflessione pienamente condivisibile e difficilmente sottoponibile all'usura del tempo, qualunque sia la quantità e qualità delle innovazioni tecnologiche progressivamente individuate quali strumenti di ausilio per la mediazione didattica della storia.

2.2. *“Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents”* (1994-1997)

Una grande ricerca comparativa sulla coscienza storica²¹⁰ e gli orientamenti politici degli adolescenti fu condotta a metà degli anni Novanta su iniziativa della *Körber-Stiftung* di Amburgo, una fondazione molto attiva nel campo degli studi sociali e, in particolare, nella riflessione critica sui bisogni formativi delle giovani generazioni²¹¹.

Denominata *Youth and History*²¹², l'indagine coinvolse quasi 32 mila studenti di quindici anni di età e più di 1250 insegnanti di storia appartenenti a 27 Paesi dell'area europea e mediterranea²¹³: numeri che, unitamente al rigore metodologico della sua conduzione, giustificano ancora oggi l'autorevolezza e credibilità dei risultati.

²¹⁰ Definita sinteticamente come «l'insieme delle condizioni cognitive (bagagli di conoscenze, concettualizzazione, comprensione e strategie di ragionamento applicati ai fenomeni storici) ed affettivo-valoriali (atteggiamenti) implicate nell'interpretazione del passato, nella percezione del presente e nelle aspettative per il futuro», negli anni Novanta la “coscienza storica” ha costituito «la nozione centrale attorno a cui si sono sviluppate alcune importanti elaborazioni teoriche [...] soprattutto da parte di studiosi appartenenti all'area culturale di lingua tedesca. Tali sviluppi hanno costituito il modello teorico di riferimento sulla cui base sono stati definiti gli obiettivi, individuate le metodologie e costruiti gli strumenti impiegati per la rilevazione nell'ambito della ricerca *Youth and History*» (Lastrucci, 2000, p.338).

²¹¹ Informazioni sulle attività e iniziative promosse dalla fondazione sono acquisibili nel sito <http://www.koerber-stiftung.de/>.

²¹² La ricerca *Youth and History* ha avuto tre direttori (Bodo von Borries di Amburgo, Magne Angvik di Bergen, László Kéri di Budapest) e circa 30 coordinatori nazionali. I risultati complessivi sono stati raccolti nell'ampia pubblicazione curata da Angvik & von Borries, 1997, nella quale sono esposti anche i risultati relativi al campione italiano a cura di Emilio Lastrucci. Per una presentazione organica e complessiva dell'intera indagine cfr. anche Lastrucci (1998). Nel 2000 la rivista “Il Mulino” ha dedicato un intero numero monografico – il 387 – alla presentazione dei risultati dell'indagine, ospitando i contributi di Bodo von Borries (pp.102-113), Luigi Cajani (pp.114-125), Emilio Lastrucci (pp.126-136).

²¹³ Oltre ai Paesi europei, hanno partecipato all'indagine anche la Turchia, Israele e la Palestina.

In questa sede si focalizzerà l'attenzione su alcuni tra gli esiti più rilevanti relativi al campione italiano, costituito da 1256 studenti appartenenti a 62 classi del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, sparse su tutto il territorio nazionale²¹⁴.

In particolare, saranno considerati l'interesse per la storia, la rappresentazione del divenire storico e il modello interpretativo del mutamento storico elaborato dagli studenti²¹⁵.

- *Interesse per la storia*

Dall'analisi delle risposte fornite alle domande del questionario concernenti l'interesse per la storia emerse un grado di motivazione degli adolescenti italiani per il sapere storico sensibilmente più elevato rispetto a quello dei loro coetanei europei.

Oltre a riconoscere alla storia la funzione di strumento cognitivo utile per comprendere il presente e orientare le scelte future, i nostri studenti evidenziarono un più elevato coinvolgimento "estetico-emotivo", tipico della prima età adolescenziale²¹⁶.

Disaggregando i dati raccolti in base ai tipi di scuola, si constatò che per tutti i periodi storici l'interesse toccava il punto massimo nel Liceo classico e decresceva progressivamente nel Liceo scientifico e negli Istituti tecnici, fino a toccare il minimo negli Istituti professionali (Cajani, 1998).

Entrando nello specifico delle preferenze accordate ai diversi periodi storici, apparve inequivocabile la predilezione manifestata per la storia contemporanea, con particolare riferimento a quella più recente, con uno

²¹⁴ Il campione è stato stratificato secondo i principali indirizzi in cui – all'epoca della rilevazione – si articolava la scuola secondaria superiore italiana: Liceo classico, Liceo scientifico, Istituto magistrale, Istituti tecnici e Istituti professionali.

²¹⁵ Per la rilevazione dei dati venne utilizzato un questionario composto da 48 domande, strutturate in modo da presentare un problema-chiave intorno al quale gli studenti dovevano esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo utilizzando una scala di tipo Likert a cinque valori.

²¹⁶ Commentando i risultati, Lastrucci (2000) osservò che «Gli studenti italiani registrano una media sensibilmente più elevata in rapporto al campione internazionale nell'indicare la storia come materia eccitante e affascinante, situandosi nella graduatoria internazionale relativa a questo item al secondo posto, subito dopo gli studenti portoghesi» (p.300).

scarto assai ampio nella distribuzione delle frequenze di risposta rispetto ad altre epoche.

Come scrisse Luigi Cajani (1998), coordinatore nazionale della ricerca,

da questa indagine emerge una grande richiesta di conoscenza della storia contemporanea da parte degli studenti italiani: un interesse comune a tutti gli indirizzi scolastici, anche se in maniera diversa. L'interesse per la storia contemporanea è dunque un fatto generalizzato, influenzato certo da molte variabili, in particolare dall'estrazione socioculturale, ma con una sua sostanziale autonomia. (pp.118-119)

Esplorando i fattori all'origine della spiccata predilezione per la contemporaneità, Cajani riscontrò una forte correlazione di questo interesse con quello per la storia della propria famiglia: ne dedusse che, in età adolescenziale, una profonda incidenza sulle preferenze storiche è esercitata dalla dimensione personale degli studenti, mentre ancora debole sarebbe la maturazione di un «senso complessivo della storia» dotato di «categorie interpretative unitarie che tengono insieme tutto il quadro storico» (*Ibidem*).

Pur con questa sottolineatura, l'«intrinseco e spontaneo» interesse – per usare le parole di Lastrucci (2000, p.134) – degli studenti quindi cenni per il sapere storico e, più nello specifico, per la contemporaneità è parso confutare o quanto meno mettere in discussione l'assai diffuso pregiudizio che vuole gli studenti indifferenti nei confronti della storia, alimentando il sospetto che sia piuttosto «la scuola italiana, con i suoi attuali programmi e le sue pratiche didattiche, a frustrare le aspettative conoscitive e l'interesse esistenziale che molti studenti hanno nei confronti della storia» (Cajani, 1998, p.118).

- *Il senso della storia*

Invitati a esprimersi sulle possibili modalità di interpretare il divenire storico, esemplificate anche in forma grafica attraverso linee diversamente orientate e costruite²¹⁷, gli studenti accordarono il massimo favore

²¹⁷ La domanda è stata costruita in modo da presentare le alternative di risposta in forma sia verbale sia grafica, quest'ultima volta a rappresentare il divenire storico come una linea obliquamente tesa verso l'alto (visione progressiva e ottimistica), oppure verso il basso (visione regressiva e pessimistica), o ancora piattamente oriz-

alla visione che descriveva un andamento del corso della storia oscillante tra due estremi, seguita da quella che proponeva un andamento di tipo ciclico.

L'idea di un movimento lineare e continuo verso il progresso (visione ottimistica e deterministica) raccolse un quinto dei consensi, mentre il suo opposto, l'idea di uno sviluppo lineare di tipo regressivo (visione pessimistica), risultò l'alternativa meno condivisa, di poco preceduta da quella che escludeva la presenza nella storia di cambiamenti sostanziali.

L'analisi delle percentuali di risposta evidenziò la netta prevalenza di un'interpretazione fondata sulla ricorsività ciclica della storia ("le cose in genere si ripetono") e da un andamento caotico e privo di regolarità ("le cose in generale oscillano tra due estremi").

Commentando questi riscontri, Lastrucci (2000) osservò che

la differenza tra le due ultime alternative dovrebbe consistere nel fatto che mentre la prima (che potrebbe a un dipresso essere fatta corrispondere alla teoria vichiana dei "corsi e ricorsi" oppure a quella, di stampo più irrazionalistico, dell'"eterno ritorno" formulata da Nietzsche) implica in qualche modo l'idea che il movimento storico sia comunque governato da leggi e regolarità (che spiegano la ciclicità) la seconda, invece, non implica generalmente tale assunzione e sembra più legata ad una percezione di drammatica "deriva" dei processi di cambiamento storico e quindi, in ultima analisi, di un'assenza di senso del divenire storico (pp. 340-341).

Interpretazione, questa, condivisa da Cajani (1998), il quale – pervenendo a conclusioni di ordine generale – evidenziò come la stragrande maggioranza degli studenti italiani mostrasse una visione piuttosto disincantata della storia, con punte più accentuate nei Licei rispetto agli Istituti professionali.

- *I fattori del cambiamento storico*

Tra gli esiti più riguardevoli della ricerca *Youth and History* figurò la delineazione di primi modelli di interpretazione storiografica degli adolescenti, sondati attraverso una domanda in cui veniva chiesto di indica-

zontale (visione statica), segmentata (visione accidentata), o circolare (visione ricorsiva).

re l'importanza assegnata ad alcuni fattori fondamentali determinanti il divenire storico.

Posti a scegliere tra quindici elementi, selezionati in modo da coprire tutti i principali ambiti (sociali, politici, economici, ambientali, tecnologici, demografici, culturali), gli studenti individuavano in fattori impersonali quelli più connessi alla causalità storica, mentre non fu attribuita particolare importanza a fattori riconducibili alla dimensione personale.

Esaminando le medie in modo comparativo si constatò infatti che ai livelli più alti della gerarchia si collocavano "agenti" quali lo sviluppo scientifico e tecnologico, mentre venivano relegati agli ultimi posti i fattori di tipo individuale: re, regine, uomini politici, capi religiosi, filosofi e intellettuali, ovvero personaggi storici delle classi dominanti e uomini di cultura.

Gli adolescenti intervistati assegnarono dunque ai singoli uomini una scarsissima capacità di incidere sui mutamenti storici, mentre ritennero molto elevata l'influenza esercitata dallo sviluppo della scienza e delle sue applicazioni tecnologiche.

Una riflessione d'insieme sui dati raccolti fu elaborata da Lastrucci (2000), il quale – dopo aver messo in evidenza la tendenza dei quindicenni a un'interpretazione del mutamento storico fondata sulla consapevolezza del fatto che i processi di cambiamento vanno sostanzialmente riguardati e studiati su un piano "sistemico" e non già in termini di volontà individuali – conclude:

A tale livello dello sviluppo evolutivo sembra quindi configurarsi in via di pieno superamento quella visione "personificata" della causalità storica che numerosi studi di psicologia dell'età evolutiva hanno evidenziato come caratteristica degli stadi più precoci della coscienza storica e della socializzazione politica (p.343).

- *Conclusioni*

Per quanto attiene al costrutto di "coscienza storica" posto al centro dell'indagine, i risultati conseguiti evidenziarono in forma piuttosto inequivocabile come la maggior parte degli adolescenti si trovasse a un livello di sviluppo contrassegnato dal passaggio da una concezione "empatico-emozionale" della storia ad una di tipo "intellettivo-razionale", ovvero da uno stadio in cui la conoscenza del passato tende ad assolvere prevalentemente la funzione di coinvolgimento emotivo, a uno stadio

nel quale viene ad essa riconosciuta la funzione di strumento cognitivo importante per la comprensione della realtà presente.

Che tale transizione fosse in corso sembrò dimostrarlo soprattutto l'accentuato interesse dei nostri studenti per la storia degli ultimi cinquant'anni, un interesse che – essendo più elevato di quello registrato in altri Paesi europei – venne spiegato richiamandosi a una «caratteristica peculiare e distintiva del contesto culturale e politico italiano» (Lastrucci, 2000, p.129): il passaggio di memoria storica tra le diverse generazioni in ambito familiare.

A giudizio di Lastrucci, infatti,

la storia direttamente vissuta dai padri e dai nonni, nei contesti culturali in cui la memoria storica si mantiene viva e “fermenta” nella vita della comunità (nel caso dell'Italia il fascismo, la guerra, la lotta partigiana, la ricostruzione, il Sessantotto), [...] può stimolare l'interesse per il passato e un coinvolgimento emotivo in esso, anche relativamente ad eventi e mutamenti meno recenti, tramite la mediazione degli adulti che rappresentano per gli adolescenti figure di riferimento. (p.303)

Un passaggio di memoria che, tuttavia, ha fortemente risentito di uno tra i più rilevanti fenomeni sociali degli ultimi anni del Novecento: la lacerazione tra le generazioni, dovuta alla distruzione dei meccanismi sociali che consentono all'esperienza dei contemporanei di connettersi a quella delle generazioni precedenti²¹⁸.

Una lacerazione che, assieme ad altre dinamiche del complesso rapporto tra i giovani e la storia, è stata esplorata in profondità dall'indagine di cui si dà conto nel seguente paragrafo.

²¹⁸ Ha scritto al riguardo l'ispettrice ministeriale Anna Costantini Sgherri (1999, p.11): «Tutte le più recenti ricerche storiche, anche internazionali, che hanno per oggetto i giovani e la storia fanno emergere il *gap* generazionale che sembra aver interrotto negli ultimi trent'anni il passaggio di memoria».

2.3. *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia (1995-1997)*

Promossa nel 1995 dal Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (Landis), l'indagine *Interpreti del loro tempo* (Baiesi & Guerra, 1997) riveste particolare importanza in relazione allo specifico angolo di visuale adottato: approfondire il rapporto che gli studenti degli ultimi anni delle scuole superiori intrattengono con la storia; esplorare percezioni, valori di riferimento, cornici mentali del divenire storico; indagare le forme di rappresentazione e l'orizzonte di significato entro cui si colloca un evento cruciale della storia italiana contemporanea quale la Resistenza²¹⁹.

Il metodo adottato nella ricerca fu di tipo qualitativo e si concretizzò nella raccolta di interviste in profondità nelle aree metropolitane di Milano, Bologna, Roma. I colloqui, della durata media di un paio d'ore ciascuno, coinvolsero 80 ragazzi di età compresa tra i 16 e i 20 anni: un campione che – benchè privo di rappresentatività statistica – parve tuttavia funzionale al raggiungimento dello scopo prefissato dall'*équipe* di ricerca²²⁰: «rilevare tendenze più che dati oggettivi, specie nel momento in cui si ipotizzavano eventualità complesse di mutamento che potevano non essere coglibili mediante tecniche statistico-descrittive» (Lalli, 1997, p.17).

Ne è risultato un lavoro ampio e complesso, in questa sede esaminato principalmente in rapporto a tre assi fondamentali: il rapporto che i giovani intrattengono con la storia, la mutazione cognitiva nella percezione

²¹⁹ Come ha scritto Elda Guerra (1997) «una parte specifica dell'indagine è stata dedicata alla memoria ed alla rappresentazione della guerra e della Resistenza come caso particolarmente significativo del rapporto tra i giovani e il nostro passato recente, nonché della questione della trasmissione intergenerazionale» (p.50).

²²⁰ Oltre a Nadia Baiesi e Elda Guerra, ricercatrici del Landis, hanno fatto parte del gruppo di lavoro Franco Berardi, studioso dei movimenti e delle culture giovanili, Chiara Berti, psicologa, Anna Grattarola, docente di scuola superiore, Pina Lalli, sociologa, Maria Grazia Negrini, coordinatrice del Centro di Documentazione delle Donne di Bologna. Specificando le esigenze sottese alla costruzione del campione, l'*équipe* di ricerca asserì di essere andata in cerca di «attori che si sentissero protagonisti della Storia o che comunque riconoscessero l'importanza di esserlo, magari per testimoniare la triste condizione di "disagio" vissuta da chi si trova ad esperire l'atmosfera lugubre proiettata sul mondo sociale contemporaneo dalla cosiddetta "crisi dei valori"» (Lalli, 1997, p.21).

della temporalità, i modi di rappresentazione della storia contemporanea.

- *I giovani nel "teatro della storia"*

«La generazione del disincanto». Con questa pregnante espressione venne sintetizzato da Grattarola (1997, p.195) uno dei tratti maggiormente caratterizzanti la condizione giovanile di fine millennio: l'eclisse della fiducia nella capacità del singolo di intervenire e lasciare la sua impronta in un mondo sempre più complesso e indecifrabile.

Il tempo accelerato, la complessità sociale, il pluralismo cognitivo e la relativizzazione propri della società contemporanea, la "condizione" aperta in cui ci si trova a vivere, rende difficile la sedimentazione dell'esperienza e la collocazione di sé in una trama significativa di connessioni tra passato, presente e futuro. (Baiesi, Grattarola, & Guerra, 1997, p.89)

La sensazione di vivere in una realtà fluida e destrutturata, priva di assi valoriali orientanti, egemonizzata da una tecnologia ingenerante sentimenti ambivalenti²²¹, indusse i ragazzi e le ragazze intervistati a percepirsi nel teatro della storia soprattutto nel ruolo di «attori non protagonisti, o ancora di più, di spettatori, osservatori anche critici di un accadere le cui trame sono in qualche misura date» (*Ibidem*, p.101).

La conseguenza fu il definitivo tramonto di «una visione della storia come campo di azione e di cambiamento possibile attraverso una forte intenzionalità soggettiva» (*Ibidem*, p.100).

A differenza delle generazioni precedenti, animate dalla tensione a modificare in senso migliorativo l'ordine esistente e perciò fiduciose «nella possibilità di produrre azioni capaci di intervenire sul corso degli eventi» (Lalli, 1997, p.98), i giovani intervistati evidenziarono infatti una forte propensione a scindere nettamente tra "progetto personale di vita" e "futuro collettivo".

²²¹ Dalle interviste emerse l'esistenza di un rapporto non univoco e problematico tra i giovani e le tecnologie, in particolar modo quelle informatiche, viste contemporaneamente come «fattore di emancipazione dai vincoli materiali dell'esistenza e di espropriazione delle intelligenze e delle capacità creative» (Baiesi, Grattarola & Guerra, 1997, p.92).

Nipoti delle generazioni che hanno ricostruito il Paese e figli di quelle che hanno allargato le possibilità di libertà personale, per i ragazzi e le ragazze di oggi sembra difficile individuare una sorta di compito in termini collettivi, così come autoidentificarsi in termini generazionali. (Baiesi, Grattarola, & Guerra, 1997, p.101)

Nell'indagare l'eziologia di tale fenomeno, un ruolo importante venne ascritto all'«assenza, nella pur breve esperienza di questi ragazzi e di queste ragazze, di quei momenti della vita collettiva in cui sembra prodursi un corto circuito tra biografia e storia, nel senso di una connessione stretta tra scelte individuali e mutamento storico» (*Ibidem*, p.98).

Immersi nella dimensione senza profondità del presente²²², incapaci di stabilire nessi significativi tra passato-presente-futuro, refrattari a elaborare forme alte e condivise di progettualità, i giovani intervistati testimoniarono in modo inequivocabile il logoramento di ogni possibile connubio tra "storia" e "utopia", ovvero di una visione della storia permeata dalla fiducia che la perfezione, posta nel futuro, sia «raggiungibile a tappe dal movimento storico» (Guerra, 1997, p.79). Commentando questi riscontri, Baiesi, Grattarola e Guerra (1997) ebbero

l'impressione nettissima [...] che il rapporto tra generazioni sia oggi interrotto, parallelamente alla crisi di comunicazione in atto tra generazioni diverse, e che dunque appartenga ad un ambito che va ben al di là della questione relativa all'insegnamento della storia. (p.124)

Emerse, di conseguenza, la necessità di leggere in modo sistemico la denuncia dell'estraneità dei giovani alla storia, individuando l'influenza di molteplici fattori causali, spesso variamente intrecciati tra loro e perciò difficilmente valutabili nel peso specifico a ciascuno individualmente ascrivibile.

In conclusione, il profilo d'insieme che le interviste rilasciate dai giovani restituì fu quello di una generazione sfiduciata e disillusa, domina-

²²² Contestualmente all'epoca in cui si svolse la ricerca, Eric Hobsbawm osservava come la maggior parte dei giovani di fine del secolo fosse cresciuta «in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui vivono» (Hobsbawm, 1995, p.21).

ta dall'incertezza sul proprio futuro, chiusa nell'angusto orizzonte dei reticoli familiari e della propria irriducibile soggettività²²³.

- *La mutazione cognitiva nella percezione della temporalità*

Tra i molteplici obiettivi dell'indagine, di particolare rilievo fu quello volto a verificare e precisare in modo più dettagliato l'ipotesi formulata a metà degli anni Ottanta dal sociologo Alessandro Cavalli (1985): la comparsa, in una consistente minoranza di giovani, di «una sindrome di destrutturazione temporale leggibile in termini di assenza o frammentazione della memoria storica, labilità dei progetti che coinvolgono la definizione dell'identità personale, assenza di criteri relativamente persistenti di allocazione del tempo quotidiano» (2008, p.40)²²⁴.

A giudizio di Cavalli (*Ibidem*, p.32),

a differenza di quelle precedenti, le generazioni più giovani separano nettamente la vita individuale dallo spazio politico, vivono al di fuori della storia, non partecipano a scelte ideologiche marcate e non hanno occasione di essere coinvolte in eventi decisivi. Il rifiuto di politicizzazione trae origine dalla fine del conflitto ideologico a livello internazionale e nazionale, dall'assenza di movimenti collettivi che aspirano al cambiamento futuro e dal disimpegno politico della generazione immediatamente precedente.

²²³ Posti di fronte alla domanda «Come immagini il tuo futuro?», la maggioranza dei giovani intervistati dichiarò di non riuscire a immaginarlo; molti indicarono obiettivi di crescita personale (realizzazione di sé), pochi furono quelli che hanno fatto riferimento a «una professione, un lavoro, un interesse, un progetto o un sogno» (Berti, 1997, p.58). La ricerca mise in evidenza l'ampia dipendenza dei giovani dalla famiglia d'origine, vista come «un'ancora di salvezza nei confronti dell'incertezza su di sé, sul da farsi, sul proprio futuro» (*Ibidem*, p.72).

²²⁴ La ricerca, promossa dallo IARD, individuò nel modo di porsi di fronte al tempo l'ottica privilegiata per esplorare la condizione giovanile. L'ipotesi di una destrutturazione temporale delle modalità percettive fu formulata come sintesi delle diverse dimensioni in cui era stata analizzata la dimensione della temporalità: tempo della storia, tempo biografico e tempo quotidiano. L'indagine, di tipo qualitativo, si avvale di interviste in profondità condotte tra il 1980 e il 1981 su giovani nati tra la fine degli anni Cinquanta e la prima metà degli anni Sessanta, ovvero sulle prime generazioni post Sessantotto.

A distanza di dieci anni, l'ipotesi della "destrutturazione temporale" formulata da Cavalli su basi sociologiche (causa principale sarebbe stata la mancanza di processi di socializzazione politica capaci di riannodare il vissuto biografico alla trama della storia²²⁵) è stata approfondita su basi psico-neurologiche da Franco Berardi (1997) in un comparto specifico della ricerca del Landis, dal titolo *Tempo storico e mutazione cognitiva*.

Richiamandosi alle «lungimiranti anticipazioni» formulate da McLuhan negli anni Sessanta sulla trasformazione che l'umanità avrebbe subito nei decenni successivi ad opera della massiccia assunzione dei media, Berardi focalizzò l'attenzione sul processo di «mutazione cognitiva» determinato dall'«adeguamento morfogenetico dell'organismo alle condizioni mutate dell'ambiente» (1997, p.133). Incidendo in modo rilevante sulle forme della sensibilità temporale, tale processo sarebbe all'origine della preoccupante "perdita di senso della storia" registrata nelle giovani generazioni.

A giudizio di Berardi, infatti, la rivoluzione digitale in corso da decenni, esponendo sin dalla più tenera età all'assunzione massiccia di televisione, interfacce, terminali, causerebbe un diffuso problema di «pertinenza cognitiva», responsabile dell'incapacità dei giovani di percepire la dimensione storica degli eventi.

Quando nella comunicazione sociale alle forme comunicative del sequenziale, proprie della cultura alfabetica, succede la simultaneità, propria della comunicazione per immagini, la capacità di distinzione critica e di valutazione etica proprie dell'epoca alfabetica si dissolvono ed a queste si sostituisce una capacità puramente configurazionale. La mitologia riprende il posto centrale nella mente collettiva, dissolvendo le condizioni di possibilità della critica, facoltà distintiva della mente moderna. [...] E questa rimitologizzazione cambia radicalmente le modalità di percezione e di valutazione dell'evento storico. (p.133)

²²⁵ Tra i principali fattori esplicativi della "sindrome di destrutturazione temporale", Cavalli individuò la caduta – avvenuta nel passaggio tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento delle «tensioni ideologiche e delle realtà di movimento del mondo giovanile». A giudizio del sociologo, la progressiva rarefazione della possibilità di partecipare ad eventi sociali e politici di tipo collettivo contribuì a determinare nei giovani una grave dissociazione del presente rispetto al passato e al futuro, dissociazione giudicata in termini fortemente negativi come un «pericolo per la nostra civilizzazione» (Cavalli, 1998, p.41).

Tale mutazione, cambiando il modo di concettualizzare il tempo, avrebbe comportato una profonda rivisitazione della lettura del rapporto tra "storia e memoria" nelle giovani generazioni.

Di conseguenza, la domanda centrale a cui dare risposta non dovrebbe tanto riguardare «quali trasformazioni culturali, sociali e politiche» hanno prodotto la perdita del «senso della storia», quanto piuttosto «quale *trasformazione cognitiva* è intervenuta per rendere indecifrabile la dimensione storica» (p.131).

Persuaso che le trasformazioni indotte dalle tecnologie informatiche e telematiche avessero agito in profondità, Berardi formulò l'ipotesi che un'altra percezione del tempo, di tipo combinatorio, avesse inesorabilmente iniziato a sostituirsi a quella tradizionale di tipo consequenziale, determinando un nuovo atteggiamento nei confronti del mondo.

La sovrapposizione tra sfera dell'informazione e sfera dell'esperienza, l'allargamento della massa di informazione di cui l'individui dispone e l'assottigliamento della sfera dell'esperienza concreta non possono non agire nella formazione della disposizione nei confronti della realtà. In questo modello combinatorio dell'attività cognitiva, la memoria storica sembra subire una torsione ed un appiattimento. (p.163)

Dall'analisi ravvicinata delle interviste, Berardi trasse conferma di una ridefinizione della percezione della temporalità nei giovani, sempre più appiattiti sul presente, sul dato esperienziale immediato e perciò sempre meno capaci di leggere il passato in chiave critica e diacronica.

Le ragioni dello schiacciamento sul presente della percezione temporale afferirebbero, dunque, non a un negligente ottundimento del senso storico di una generazione per "sua colpa" affetta da "presentismo", quanto piuttosto a un mutamento epocale e non reversibile dei processi di elaborazione cognitiva del tempo indotto dal ruolo invadente e invasivo delle nuove tecnologie massmediologiche.

Conseguenza inevitabile della "mutazione morfogenetica" in corso sarebbe l'eclissi dei tradizionali modelli logici e temporali di tipo lineare e la loro sostituzione con forme di «percezione non storica della temporalità» (p.149).

Pur senza approfondire le molteplici implicazioni di tale ipotesi, ci si può chiedere se essa sia di qualche utilità per spiegare la forte difficoltà che incontrano i nostri studenti – di qualunque ciclo scolastico – nel collocare gli eventi storici lungo l'asse cronologico lineare (la cosiddetta "linea del tempo"), difficoltà denunciata con accenti emergenziali anche

in pubblicazioni molto recenti sulla didattica della storia: se un mutamento cognitivo di tipo morfogenetico incide sulle modalità percettive della temporalità, con quale legittimità può essere individuata all'interno dei programmi – quale «primaria tra le finalità» dell'insegnamento della storia – un'educazione al senso del tempo tesa a «far acquisire la capacità di organizzare temporalmente le informazioni, mettendole in relazione di successione e di contemporaneità?» (Rabitti, 2010).

- *Il Novecento tra rappresentazione giovanile e storia insegnata*

L'esplorazione delle forme di rappresentazione della storia contemporanea condotta attraverso le interviste rilasciate dagli studenti restituì dunque un quadro dai contorni altamente problematici.

Dominante fu la dimensione violenta della storia del Novecento, vista come uno scontro continuo, un succedersi pressochè ininterrotto di guerre, un "caos pazzesco" di fronte al quale «uomini e donne in carne ed ossa, con le loro decisioni e le loro scelte, sembrano scomparire o apparire soltanto come vittime» (Baiesi, Grattarola & Guerra, 1997, p.91).

Coerente con alcune interpretazioni del XX secolo presenti nel dibattito storiografico, questa rappresentazione drammatica del Novecento colpì con forza i curatori dell'indagine per il disincantato pessimismo che l'attraversava, dominato dal sentimento dell'ineluttabilità degli accadimenti storici, retti da logiche imperscrutabili su cui nulla può la volontà del singolo.

Una conferma della percezione di superfluità dell'agire individuale si ebbe dalla decisa preferenza mostrata dai giovani intervistati per la visione ciclica del divenire storico, incardinata nello schema ripetitivo di una storia sempre uguale a se stessa, in cui gli uomini non imparano a sufficienza dagli errori commessi e perciò reiterano comportamenti retti in prevalenza da logiche di interesse personale.

E così guerre e ingiustizie sono trattate come male necessario e ineluttabile, qualcosa di imm modificabile e di eterno, che c'è sempre stato e sempre ci sarà, quindi qualcosa da considerare come elemento del mondo, quasi come un dato naturale e non come il risultato di azioni umane, un avversario da sconfiggere e contro il quale impegnare le proprie energie. (*Ibidem*, p.109)

L'atteggiamento di rifiuto e di condanna della guerra risultò ricorrente in moltissime interviste, configurandosi come un diffuso irenismo, sorretto più che da motivazioni ideologiche o religiose dal bisogno di prendere le distanze da una realtà spaventosamente disumana e priva di senso.

Oltre alla guerra, nella selezione delle rilevanze tematiche del Novecento trovarono posto anche le catastrofi ambientali legate all'uso del nucleare e le innovazioni tecnologiche, nei cui confronti il rapporto sembrò tuttavia «non univoco e tendenzialmente problematico» (*Ibidem*, p.93). Gli eventi positivi menzionati dai giovani intervistati (il voto alle donne, l'elezione di Mandela, la scoperta di nuove medicine), parvero casi quasi isolati e comunque mai citati come prima risposta.

Forte e dirimente risultò il ruolo svolto dal coinvolgimento emotivo nelle indicazioni di rilevanza operate dai ragazzi: l'accadimento diventava "significativo" – e perciò degno di essere ricordato – solo se, e nella misura in cui, riusciva a trasmettere emozioni profonde e durevoli, incastonate nel vissuto personale²²⁶. Venne di conseguenza rilevata una diffusa assenza di giudizi critici fondati su indicatori oggettivi, documenti storici o testi storiografici.

Poste su tali basi, le valutazioni degli intervistati su fatti o personaggi della storia novecentesca evidenziarono una visione della storia semplificata e impoverita, basata su luoghi comuni, prevalentemente veicolata dall'ambiente familiare e dai media, incapace di distinguere tra «gesto privato e gesto politico, tra comportamento privato e atto pubblico, politico, di governo» (Grattarola, 1997, p.198)²²⁷.

In un quadro così critico, sembrò inevitabile la domanda sulle responsabilità della scuola, filtrata attraverso le risposte date dai ragazzi ad alcuni quesiti concernenti l'apprendimento scolastico della storia.

Ridotta a date, numeri, compiti in classe, dominata dalle parole d'ordine di «fare presto e finire il programma», la storia fu giudicata dai

²²⁶ «L'aspetto dominante che risulta con chiarezza nelle interviste è il fatto che proprio il collegamento, di qualsiasi natura, con la storia personale, con la vita, rende significativo l'evento e il suo ricordo [...] Molti giovani citano vicende riconducibili alla dimensione del quotidiano e della vita materiale o alla sfera delle emozioni» (Baiesi, Grattarola & Guerra, 1997, p.107).

²²⁷ Esempio, al riguardo, il giudizio espresso dagli intervistati sulla figura di Mussolini, mai definito come il capo del governo che promulgò le leggi razziali, ma come una persona che si lasciò influenzare dalle cattive compagnie (Hitler).

giovani intervistati una materia «noiosa» e «non interessante», insegnata in modo superficiale e sbrigativo, «odiata» soprattutto perché incapace di restituire «il punto di vista umano» degli eventi.

Una volta preclusa per mancanza di tempo la possibilità di conoscere la storia più recente («quella che dovrebbe farci capire tante cose su come siamo ridotti oggi»), venne sottolineata spesso l'inutilità di una disciplina che «non serve a niente» perché tanto «non si impara dalla conoscenza degli errori del passato» (Baiesi, Grattarola, & Guerra, p.113).

Il filo rosso delle interviste apparve dunque intessuto di una profonda disaffezione per l'apprendimento scolastico della storia: nell'immaginario collettivo dei ragazzi le lezioni di storia furono ricordate come le più noiose, un'arida sequenza di nomi e date da memorizzare in fretta, in vista unicamente delle verifiche.

Impossibile per i curatori dell'indagine non scorgere come il cuore del problema risiedesse nell'inadeguatezza dell'offerta formativa della scuola in rapporto ai mutati bisogni delle giovani generazioni, che alla scuola chiedono soprattutto un aiuto per orientarsi nel «caleidoscopico scenario comunicativo del presente» (*Ibidem*, p.117).

L'assenza di domande, la mancanza di curiosità, il rifiuto del rischio e dell'imprevisto, l'esigenza di vedere il proprio futuro personale già programmato, senza scosse e senza sorprese, sembrano essere i tratti dominanti di questa generazione, che tuttavia è alla ricerca di *dare un senso* al proprio percorso di vita (*Ibidem*, p.121).

I limiti dell'insegnamento scolastico della storia denunciati nella ricerca del Landis rimandano in definitiva a una più ampia riflessione "di sistema": per vincere la sfida che la contemporaneità pone alla scuola occorre individuare le strategie necessarie per affrontare il mutamento costante, raccordando in un nesso orientante la consapevolezza che il *presente* può essere dotato di senso solo se capace di rapportarsi al *passato* e di proiettarsi al *futuro*.

2.4. Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori (2000)

A tre anni di distanza dall'entrata in vigore del Decreto Berlinguer sulla storia del Novecento, l'ispettore tecnico del Ministero della Pubblica Istruzione, Umberto Chiaramonte, decise di avviare un'indagine per verificare la sua incidenza sull'innovazione delle metodologie didattiche e, soprattutto, per conoscere se fosse in qualche misura cambiato l'insegnamento della storia rispetto al passato (Chiaramonte, 2000).

Come ebbe a precisare lo stesso Chiaramonte, l'iniziativa prese le mosse dalla percezione di una diffusa disattenzione per le implicazioni didattiche dei nuovi *curricula* di storia: a suo giudizio, l'ampio dibattito suscitato dalla normativa sul Novecento si era incentrato «in modo quasi esclusivo sul riordino dei programmi e sulla scansione cronologica della storia» (p.22), mentre aveva trascurato quasi completamente il piano della didattica disciplinare.

Pur senza possedere i crismi della scientificità e della piena significatività statistica a ragione della modesta rappresentatività numerica del campione, l'indagine Chiaramonte riveste tuttavia una particolare importanza perché è stata l'unica condotta coinvolgendo i soli studenti per evitare forme di «scontata autoreferenzialità» (p.23) da parte dei docenti.

Strumento fondamentale di rilevazione fu un questionario composto da 18 domande principali aperte, somministrato nel marzo del 2000 a 419 studenti frequentanti sette scuole superiori di sei città dell'Emilia Romagna²²⁸.

....Nella prospettiva di verificare sino a che punto fosse stata introdotta l'innovazione di dedicare l'intero ultimo anno allo studio del Novecento, un primo blocco di domande fece riferimento alla scansione cronologica dei programmi.

Dall'analisi dei risultati emerse che solo una parte dei docenti aveva modificato la periodizzazione in modo conforme alle indicazioni ministeriali: il 43% degli studenti dichiarò infatti che il programma della clas-

²²⁸ Chiaramonte specificò che la scelta delle città (Ferrara, Modena, Piacenza, Reggio Emilia, Rimini e Sassuolo) fu dettata dal criterio di effettuare la rilevazione in scuole rappresentative tutto il territorio regionale. Il campione incluse tre Istituti tecnici, due Licei e due Istituti professionali.

se quinta aveva avuto inizio con l'Unità d'Italia, il 14% con la presa di Porta Pia, il 12% con la Prima guerra mondiale. Nel 5% dei casi il programma era addirittura iniziato con le rivoluzioni del 1848/49.

Alla domanda «Quali temi ti hanno maggiormente interessato?» metà degli studenti rispose indicando le guerre mondiali, il 25% i sistemi totalitari del XX secolo, il 21% i problemi dello sviluppo industriale mondiale (10%), europeo (7%) e nazionale (4%).

Commentando queste percentuali, Chiaramonte – dopo aver osservato come gli studenti dimostrassero di percepire come fondamentali gli argomenti della storia politico-militare – si chiese se tale interesse non dipendesse dal tempo usualmente dedicato dai docenti alla mediazione didattica di questi temi.

Un'identica riflessione maturò dall'analisi dell'esigua percentuale di studenti (appena il 6%) che aveva accordato la sua preferenza alla storia dell'Italia repubblicana, esito interpretato come spia del fatto che a scuola non si arrivava ancora a studiare questa fase storica.

Per quanto riguarda la lettura di documenti e testi storiografici, dal questionario emerse la difficoltà di leggerli e spiegarli completamente in classe: benchè ormai presente come pratica didattica (solo una percentuale di docenti oscillante tra il 2% e il 3% risultò non spiegare affatto i documenti storici), il 63% degli studenti indicò una lettura e spiegazione solo parzialmente condotta in classe.

Gli studenti non sembrarono tuttavia molto convinti dell'utilità di questo pur fondamentale strumento per la comprensione dei fatti storici: il 44% ritenne infatti che la documentazione storica fosse solo sufficientemente utile per l'approfondimento degli avvenimenti, di contro al 37% che li giudicò buoni e il 5% inutili.

Non esente da criticità risultò anche il rapporto con il manuale di storia: in riferimento all'aiuto offerto per la comprensione e memorizzazione degli eventi, il 42% degli studenti valutò sufficiente il libro di testo adottato, il 39% buono e il 21% scadente.

Per quanto riguarda il suo utilizzo, il 45% degli intervistati affermò che nella classe veniva utilizzato come parziale punto di riferimento, il 33% che era lo strumento esclusivo per le spiegazioni, il 19% che serviva come libro di consultazione; solo il 3% dichiarò di non averlo usato affatto. In crescita risultarono le iniziative volte ad integrare l'uso del manuale con altri supporti didattici: il 48% degli studenti riferì che i docenti si servivano frequentemente di fotocopie, il 34% che indicavano altri testi per ampliare le conoscenze, il 20% che implementavano il libro di testo

con audiovisivi, il 15% che lo studio degli eventi era integrato dalla lettura di testi storiografici.

Un altro blocco di domande del questionario intese esplorare l'utilizzo di nuove tecnologie didattiche nell'insegnamento della storia.

L'uso di audiovisivi venne valutato buono dal 43% degli intervistati, sufficiente dal 27% e scadente dal 26%: dati indicativi di una presenza non ancora completamente soddisfacente di questo supporto didattico nelle aule scolastiche. In modo inaspettato, poiché in controtendenza con un consenso sempre più diffuso specie nella scuola dell'obbligo, gli studenti intervistati formularono un giudizio poco entusiasta sull'uso delle fonti orali: il 44% ritenne tale strumento scadente, il 28% sufficiente e solo il 15% buono.

A giudizio di Chiamonte (2000, p.24),

questi dati meriterebbero un approfondimento, perché si dovrebbe capire se la fonte orale ha poco consenso tra gli studenti delle superiori perché non la ritengono valida, oppure perché nella loro classe e nella loro esperienza scolastica non ne riconoscono il ruolo che può ricoprire per la memoria storica.

Risposte inattese si ebbero anche in relazione alla domanda volta a rilevare l'approccio metodologico preferito dagli studenti. Una larga maggioranza di studenti (63%) espresse infatti una decisa opzione per la lezione frontale, ponendo uno scarto assai ampio con altre forme di apprendimento, quali il lavoro di gruppo (19%), la lettura di documenti (17%), l'uso del laboratorio di storia (7%)²²⁹. La modalità tradizionale di mediazione didattica, di tipo trasmissivo, sembrò sorprendentemente risultare la più gradita dagli studenti.

Interpretando questo risultato, Chiamonte prospettò una chiave di lettura dicotomica, con ampi margini di criticità per ciascuna delle alternative proposte: «o gli studenti non conoscono altra mediazione didattica all'infuori della lezione frontale, oppure preferiscono la vecchia lezione e la tradizionale spiegazione in quanto li tranquillizza e li rende meno attivi di una didattica alternativa» (p.24).

²²⁹ Analizzando più in dettaglio la modesta percentuale di studenti che avevano vantato conoscenze di laboratorio di storia, Chiamonte (pp.24-25) rilevò come «alla richiesta di definire un laboratorio, quasi nessuno ha saputo darne una plausibile».

La permanenza di metodologie didattiche di stampo tradizionale trovò conferma anche attraverso l'analisi della distribuzione delle risposte alla domanda concernente le forme di verifica preferite: la stragrande maggioranza degli studenti (esattamente l'82%) si pronunciò a favore dell'interrogazione orale, mentre appena il 5% dichiarò di preferire la pratica colloquiale durante la lezione.

Tra le diverse aree messe a tema dal questionario, una delle principali riguardò il rapporto degli studenti con la storia.

L'analisi dei risultati dette conferma delle criticità già emerse in precedenti indagini italiane: gli studenti non mostravano grande simpatia per la storia come disciplina insegnata e appresa, si annoiavano ed erano spesso demotivati; il 43% di loro dichiarava difficoltà a memorizzare, il 42% incontrava problemi per la vastità del programma; il 17% non nutriva motivazione alcuna a studiarla, altri lamentavano difficoltà di diversa natura.

Secondo Chiaramonte, la disaffezione dei giovani per la storia andava imputata più che alla loro mancanza di impegno all'«intrinseca aridità con la quale alcuni docenti presentano la disciplina» (p. 25); a sostegno di tale ipotesi l'ispettore riportò i dati attestanti l'elevato numero di ore passate sui libri dalla maggior parte degli studenti alla vigilia di una verifica di storia²³⁰.

Un ultimo dato analizzato in profondità riguardò il grado di sviluppo della cosiddetta "coscienza storica", ovvero la rilevazione di «come i giovani di oggi vivono e percepiscono il presente e come lo proiettano nel futuro» (p. 25).

Alla domanda «*Elenca qualche avvenimento contemporaneo (da te vissuto o visto) che, a tuo parere, troverà spazio, o che merita di trovare spazio, nei futuri libri di testo*» il 49% degli studenti rispose ritenendo che sarebbero state riportate e studiate le guerre di qualsiasi parte del mondo, mentre solo il

²³⁰ Disaggregando per tipi di scuola le risposte fornite alla domanda «Quanto tempo dedichi allo studio della storia prima di un'interrogazione?» emerse che il 77% degli studenti liceali studiava tra le cinque e le otto ore, il 57% di studenti degli Istituti tecnici e il 27% di quelli professionali per più di tre ore. Solo il 30% degli studenti dichiarò di studiare in vista di una verifica più di un'ora e meno di due, mentre solo una minoranza di studenti della formazione professionale (il 13%) indicò meno di un'ora.

7% menzionò eventi politico-economici, quali la realizzazione dell'Euro e dell'Europa unita.

Scarsa importanza venne assegnata alla politica italiana ("Tangentopoli"), al problema dell'immigrazione dal Terzo mondo, e meno ancora al crollo del "Muro di Berlino" e alle scoperte scientifiche.

In generale, emerse con chiarezza la predilezione degli studenti per la storia politico-militare-diplomatica, mentre la storia sociale e la storia "settoriale" (dell'agricoltura, dell'industria, della cultura, della mentalità, della donna, ecc.) dimostrarono di non possedere ancora quel rilievo a loro accordato dalla più avveduta ricerca storica.

Commentando tali riscontri, Chiaramonte (2000, p. 25) osservò che essi venivano a confermare

un dato ormai noto, e cioè che tra ricerca e insegnamento della storia esiste ancora un largo fossato; confermano che molti docenti danno ancora maggior rilievo alla storia politico-diplomatico-militare più di quanto ce ne sia bisogno per formare le coscienze dei nostri alunni e dei futuri cittadini. E vuole anche dire che l'introduzione di nuovi temi da parte degli autori e degli editori non trova preparati tutti gli insegnanti.

L'indagine emiliana ha dunque evidenziato lo stretto legame sempre esistente tra rappresentazioni giovanili della storia e pratiche didattiche, fotografando nel complesso uno stato di graduale transizione verso nuovi approcci metodologici da implementare attraverso la formazione – in ingresso e in servizio – del corpo docente: ancora oggi, resta questa l'unica strada percorribile per far uscire le scuole dal «*mare magnum* dell'ordinaria routine» (p.22).

Parte seconda
L'INDAGINE EMPIRICA

Capitolo terzo

Presentazione dell'indagine

3.1. Individuazione del problema

Come ha scritto Aldo Visalberghi (2002, p.11) «l'avventura di ogni ricerca, e della ricerca pedagogica in particolare, non può non partire dall'assunzione di finalità e valori che privilegiamo per scelta oculata».

Nel caso della presente ricerca, le «finalità» e i «valori» assunti con funzione regolativa per la scelta del campo d'indagine si incardinano in un profondo convincimento: l'importanza del valore formativo che la storia contemporanea possiede per le giovani generazioni in ordine all'acquisizione di una *forma mentis* critica e problematica, consapevole della complessità del presente e saldamente ancorata ai valori cognitivi di una società democratica e pluralista.

La percezione dell'esistenza di un problema nell'ambito disciplinare della storia contemporanea è perciò maturata all'interno di questo orizzonte valoriale e nel contesto di un pluriennale impegno professionale nel campo dell'istruzione secondaria di II grado, che ha permesso di esperire in modo diretto sia l'esistenza di un diffuso interesse e bisogno di conoscenza della storia più recente da parte degli studenti, sia l'incapacità della scuola di corrispondere e soddisfare appieno questa domanda di formazione nonostante le chiare indicazioni a favore dello studio della contemporaneità ormai da tempo presenti nella legislazione scolastica italiana²³¹.

²³¹ L'esperienza maturata partecipando, nel corso dell'ultimo decennio, agli Esami di Stato della scuola secondaria di II grado ha fortemente contribuito a rafforzare la percezione dell'esistenza di un profondo iato tra il "curricolo praticato" (il programma effettivamente svolto in classe nel corso dell'anno scolastico) e il "curricolo ufficiale" (il programma ministeriale, che prevede per l'ultimo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado l'insegnamento *esclusivo* e *integrale* della storia del Novecento). Il confronto tra i diversi programmi di storia portati all'Esame attesta sistematicamente la minore estensione del curricolo praticato rispetto a quello ufficiale.

Il nodo problematico da cui muove la ricerca è dunque costituito dalla percezione di una palese contraddizione:

- da una parte la vigente normativa riconosce e sottolinea la «significatività» del ruolo che la storia contemporanea, segnatamente quella più recente, svolge per aiutare i giovani «a comprendere [...] le radici del presente» (Indicazioni nazionali, 2010), acquisire «piena consapevolezza del mondo in cui vivono» (Relazione illustrativa D.M. 682/1996), sviluppare «competenze di cittadinanza attiva» (Indicazioni nazionali, 2010)²³²;
- dall'altra, la corrente prassi didattica disattende in modo diffuso tali indicazioni: come si evince dalla più recente letteratura di riferimento (cfr. Associazione «Clio '92»)²³³, i programmi svolti nelle classi terminali delle scuole superiori ancora oggi difficilmente oltrepassano «le colonne d'Ercole del 1945 o degli inizi della Guerra fredda»²³⁴, con la conseguenza che molti studenti lasciano la scuola con una conoscenza ampiamente lacunosa e deficitaria della storia più recente²³⁵.

²³² L'intreccio che collega l'insegnamento della storia, segnatamente della storia contemporanea, alla formazione del cittadino è ampiamente ribadito nelle nuove Indicazioni nazionali per il sistema dei licei (cfr. *supra*, § 1.1.12).

²³³ Nel novembre 2009 l'Associazione «Clio '92» organizzò a Bellaria il seminario *Insegnare storia nella scuola secondaria di II grado*, nel corso del quale fu evidenziata «la carente e frammentaria formazione storica degli studenti all'uscita della scuola superiore e quindi all'inizio dei corsi universitari». La relazione finale è reperibile nel sito: <http://www.clio92.it/index.php>.

²³⁴ È l'espressione emersa nell'intenso confronto avviato nei primi mesi di dottorato, allo scopo di mettere bene a fuoco il problema della ricerca, con alcuni storici contemporanei (Giovanni De Luna, Tommaso Detti, Giovanni Sabbatucci, Paolo Pezzino, Simona Colarizi, Giovanni Gozzini, Stefano De Luca, Giuseppe Parlato), esperti di didattica della storia (Luigi Cajani, Antonio Brusa, Emilio Lastrucci), responsabili di associazioni professionali attive nel campo della formazione storica, quali il Landis (Maria Laura Marescalchi), l'Irsifar (Annabella Gioia), Clio '92 (Ivo Mattozzi). Tutti gli interlocutori hanno riconosciuto l'esistenza di «indebiti vuoti di memoria sulla storia più recente» ed espresso apprezzamento per «una ricerca empirica che faccia sperare in una capacità di intervento un po' più efficace di ciò che abbiamo oggi a disposizione» (Brusa, 2008, email).

²³⁵ Nella fase riservata alla messa a fuoco del problema, una conferma sul parziale svolgimento del programma di storia dell'ultimo anno delle Superiori è stata acquisita attraverso l'indagine esplorativa condotta su 115 Terze prove di contenuto storico svolte nei Licei classici nell'Esame di Stato 2005. La consultazione del Cd-Rom

Alla luce del quadro problematico così delineato, sono stati individuati i seguenti interrogativi di ricerca:

- quale corredo di conoscenze sulla storia del Novecento la scuola secondaria di II grado fornisce ai suoi studenti?
- quale incidenza hanno le indicazioni ufficiali dei programmi di storia all'interno della concreta prassi didattica della scuola superiore italiana? In altri termini, l'insegnamento della storia «sino ai nostri giorni», previsto dal D.M. 682 del 4 novembre 1996 e confermato dagli ultimi programmi di storia emanati nel 2010, rientra nella sfera dell'autonomia scolastica o è un impegno cogente per i docenti?
- quanto incidono le forme attraverso cui gli studenti elaborano la loro rappresentazione della storia contemporanea sul livello di conoscenza della storia del Novecento?
- qual è il giudizio degli studenti sulla qualità dell'istruzione storica ricevuta a scuola?
- in quale modo i giovani percepiscono la "storicità" degli avvenimenti contemporanei?

Finalità generale della ricerca è quella di delineare un quadro dello stato presente dell'apprendimento della storia del Novecento al termine della scuola secondaria di II grado capace di restituire la complessità sopra descritta.

Finalità corollaria è il monitoraggio dell'applicazione della normativa che attualmente disciplina l'insegnamento della storia nelle classi terminali delle scuole secondarie superiori e che prevede lo svolgimento dei programmi sino ai nostri giorni.

In ultima istanza, l'indagine si prefigge di accertare *se* e misurare *quanto* le direttive ministeriali emanate nel 1996 sono riuscite nell'intento di rendere meno «indebitamente negletto» lo studio della storia del Novecento, modificando l'inveterata prassi di collocare nel primo conflitto

dell'INVALSI contenente i dati dell'Archivio nazionale delle Terze Prove ha permesso di confermare l'ipotesi dell'esistenza di uno scarto significativo tra il programma ufficiale e quello realmente svolto: su 315 quesiti analizzati, si è accertato che solo 32 riguardavano eventi collocabili nella seconda metà del Novecento. Si rammenta che gli argomenti delle Terze prove vengono scelti dalla commissione d'esame sulla base del programma *effettivamente svolto* e pubblicato nel cosiddetto "Documento di classe".

mondiale «il traguardo finale della storia contemporanea» (Relazione illustrativa D.M. 682/1996).

3.2. Definizione degli obiettivi

A partire dai nodi problematici esposti nel precedente paragrafo e dalle riflessioni indotte dalla consultazione e dallo studio della letteratura, sono stati formulati i seguenti obiettivi di ricerca:

- misurare i livelli di apprendimento della storia contemporanea raggiunti dagli studenti a conclusione della scuola secondaria di II grado;
- identificare le variabili individuali e i fattori di contesto scolastico che esercitano maggiore influenza sulle prestazioni degli studenti;
- rilevare gli interessi, i punti di vista, le rappresentazioni degli studenti sulla storia contemporanea, nonché le fonti utilizzate per il suo apprendimento;
- rilevare le dichiarazioni degli studenti in merito alla qualità dell'offerta formativa e all'esperienza didattica maturata nell'ambito disciplinare della storia contemporanea.

L'indagine è quindi principalmente finalizzata alla misurazione dei livelli di profitto in storia contemporanea e alla rilevazione di un ampio ventaglio di variabili (individuali, di contesto, di processo) relative agli studenti, allo scopo di mettere a fuoco – tra gli altri aspetti – l'interesse per la storia in generale e per quella del Novecento in particolare, le fonti utilizzate per il suo apprendimento, gli approcci metodologici e gli strumenti didattici giudicati più efficaci, le più frequenti modalità di valutazione del profitto, il giudizio sui docenti e sui libri di testo, con particolare riguardo alla loro attitudine a stimolare la motivazione all'apprendimento.

3.3. Ipotesi di ricerca

Attraverso l'elaborazione delle informazioni relative al quadro percepito come problematico è stata formulata la seguente ipotesi di ricerca:

- a quasi tre lustri dallo specifico intervento legislativo teso a estendere l'insegnamento della storia contemporanea «sino ai no-

stri giorni», il periodo storico della seconda metà del Novecento resta ancora in larga misura, facendo propria l'espressione di Concetti (1992, p.156), «un insegnamento negato».

Si ipotizza pertanto che studenti giunti al termine del ciclo di studi secondario superiore dispongano di un bagaglio cognitivo diseguale della storia del Novecento, con lacune che diventano progressivamente più estese quanto più ci allontana dagli eventi relativi alla prima metà del secolo.

3.4. Disegno di ricerca

Per comprendere la natura del piano di ricerca delineato nei seguenti sottoparagrafi, è necessario muovere dalla chiarificazione preliminare della tipologia dell'indagine.

Dal punto di vista metodologico, l'indagine è stata impostata secondo i canoni di una *survey research*, ovvero di una ricerca di tipo osservativo/descrittivo e correlazionale, volta alla ricognizione dell'esistente senza alcuna manipolazione (o trattamento) delle variabili indipendenti.

Per la componente *osservativa*, la ricerca è stata finalizzata alla descrizione del fenomeno oggetto di studio e alla sua interpretazione sulla base delle linee di tendenza emergenti dall'analisi della distribuzione delle frequenze dei dati raccolti; per la componente *correlazionale*, l'indagine ha inteso verificare l'esistenza di relazioni statisticamente significative tra i livelli di prestazione degli studenti e un ampio spettro di variabili di sfondo (soprattutto individuali, motivazionali e di contesto scolastico) ritenute in grado di influenzarli.

3.4.1 Popolazione di riferimento e campione

Tra le molteplici scelte operate nella messa a punto del disegno di ricerca, l'individuazione del gruppo di soggetti su cui compiere la verifica dell'ipotesi è stata una delle più onerose e impegnative.

Sin dai primi mesi di dottorato, il rapporto tra "finalità-campione-tempi di rilevazione" si è infatti configurato come una delle principali criticità dell'indagine.

In base agli obiettivi prefissati, la popolazione di riferimento avrebbe dovuto identificarsi con *l'insieme di tutti gli studenti giunti al termine dell'ultimo anno delle scuole secondarie di II grado*.

Di conseguenza, dovendo il campione costituire – come precisano Lucisano & Salerni (2002, p.123) – una parte «sufficientemente rappresenta-

tiva» di tale insieme, esso avrebbe dovuto includere come unità di analisi un numero sufficientemente rappresentativo (superiore alle 500 unità) di studenti che hanno terminato la frequenza dell'ultimo anno delle superiori.

È apparsa tuttavia da subito evidente l'impossibilità di somministrare gli strumenti di rilevazione entro le mura scolastiche ad attività didattica conclusa, per due principali ordini di motivi:

- tra il termine delle lezioni e l'inizio dell'Esame di Stato conclusivo del II ciclo intercorre mediamente solo una decina di giorni: in un frangente così delicato della loro carriera scolastica, si è ritenuto altamente improbabile poter raggiungere un campione numericamente consistente di studenti che accettassero di sottoporsi con la necessaria motivazione a prove diverse da quelle previste dall'Esame di Stato;
- gli stessi istituti scolastici avrebbero potuto non mostrarsi disponibili a collaborare a un'indagine volta alla misurazione degli apprendimenti prodotti a seguito dell'azione didattica dei loro insegnanti; questi ultimi, infatti, avrebbero potuto interpretare la rilevazione come una forma di controllo del loro operato, al di fuori di quanto previsto dalla normativa ministeriale.

Una volta scartata a priori la possibilità di svolgere la rilevazione in epoca antecedente alla conclusione dell'attività didattica (l'eventualità che in alcune classi i programmi non fossero ancora conclusi avrebbe comportato un serio pregiudizio alla possibilità di somministrare un test volto a misurare la conoscenza di *tutto* il Novecento, come previsto dalla vigente normativa), si è dovuto prendere atto dell'impossibilità di raggiungere – all'interno dei vincoli e dei mezzi assegnati a una ricerca di dottorato²³⁶ – la necessaria rappresentatività numerica con un campione costituito da studenti delle scuole superiori.

²³⁶ Le difficoltà esposte sarebbero state superabili solo attraverso una formale autorizzazione ministeriale, che consentisse la somministrazione degli strumenti di rilevazione nelle scuole in epoca contestuale o comunque prossima allo svolgimento degli Esami di Stato. In mancanza di una disposizione ufficiale, nessuna richiesta rivolta alle scuole avrebbe avuto la certezza di essere accolta, rendendo estremamente problematica la costruzione del campione di ricerca.

Si è di conseguenza reso necessario modificare la definizione della popolazione-bersaglio e, conseguentemente, del campione nel modo seguente:

Popolazione: studenti diciannovenni neo-diplomati immatricolati al I anno nel sistema universitario nazionale

Campione: studenti diciannovenni neo-diplomati immatricolati al I anno all'Università "Sapienza" di Roma

Non potendo entrare, per le ragioni esposte, nelle aule scolastiche, si è pensato dunque di entrare in quelle universitarie in un'epoca il più possibile vicina alla conclusione della scuola secondaria di II grado, ovvero nei primi mesi del percorso di studio universitario.

Non fa velo la consapevolezza che un piano di campionamento così definito comporti la perdita di una quota non irrilevante di popolazione scolastica: come attestano i dati forniti dall'Ufficio Statistico del MIUR²³⁷, i giovani diciannovenni che hanno conseguito la maturità nell'anno scolastico 2009/10 ammontano a 450.150 unità; di questi, 288.488 studenti – pari al 64,08% del totale – si sono subito immatricolati all'Università.

Di conseguenza, la popolazione "target" della ricerca (studenti diciannovenni neo-diplomati immatricolati all'Università) risulta sensibilmente inferiore a quella che dovrebbe essere la popolazione "naturale" (studenti neodiplomati diciannovenni), con una perdita di circa il 36% di studenti in possesso del diploma di maturità²³⁸.

Considerando che gli studenti che proseguono gli studi all'università hanno mediamente un profilo culturale più elevato di quelli che non si iscrivono, la popolazione della nostra indagine è da presumersi dotata di un bagaglio cognitivo in via di principio superiore alla media degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di II grado. Di ciò occorrerà te-

²³⁷ L'informazione puntuale dei dati è stata fornita in data 18 ottobre 2011 – a seguito di specifica richiesta – dal dott. Michele Scalisi del Servizio Statistico I del MIUR, Ufficio II, Rilevazione sugli Scrutini finali ed Esami di Stato conclusivi del I e del II ciclo.

²³⁸ Va inoltre considerato che gli studenti che si sono diplomati all'Esame di Stato 2010 non costituiscono *tutta* la popolazione scolastica che ha frequentato le classi terminali delle Superiori nell'a.s. 2009/10, poichè tale popolazione include anche la percentuale di studenti non ammessi all'esame di maturità (pari al 5,9%) e quella degli studenti che, pur ammessi, non lo hanno superato (pari al 13,3% del totale).

ner conto nell'interpretazione dei risultati utilizzando alcuni parametri comparativi, tra cui il voto medio all'Esame di Stato considerato su scala nazionale.

3.4.2. *Piano di campionamento*

Per quanto attiene al campione di ricerca, la scelta di effettuare l'indagine all'interno dell'Università "Sapienza" è stata dettata da valutazioni principalmente afferenti all'importanza dell'ateneo romano nel sistema accademico italiano; come noto, con circa 145 mila studenti, "La Sapienza" è la prima università in Europa e la seconda al mondo dopo quella de Il Cairo²³⁹.

In base ai dati forniti dal Servizio anagrafe del MIUR²⁴⁰, nell'anno accademico 2010/11 il numero di studenti neodiplomati iscritti per la prima volta alla Sapienza è risultato pari a 15.488 unità, corrispondente al 5,3% degli studenti immatricolati nel complesso delle università italiane.

Per quanto concerne i criteri di campionamento, si è deciso di procedere individuando un campione di giudizio di tipo non probabilistico, sulla base di un disegno «che ha come criterio il giudizio del ricercatore stesso, che sceglie le unità di analisi proprio sulla base della sua aspettativa di ottenere risposte che meglio si confanno alle finalità dell'indagine» (Lucisano & Salerni, 2002, p.138).

Pur nella consapevolezza che questo piano di campionamento avrebbe limitato la possibilità di generalizzare i risultati alla popolazione bersaglio tramite inferenza statistica, si è scelto di ricorrere a tale procedura in considerazione della possibilità di differenziare il campione in modo che includesse studenti iscritti a Facoltà o Corsi di laurea di diverso indirizzo: umanistico, scientifico e giuridico-economico.

Si è infatti ritenuto che a tale diversificazione potesse corrispondere una maggiore eterogeneità delle unità d'analisi sulla base del tipo di scuola frequentato, sì da ottenere un campione il più possibile rappresentativo degli indirizzi di studio presenti nella scuola secondaria di II grado.

La tabella 3.1 illustra il primo piano di campionamento disegnato per l'indagine.

²³⁹ Cfr. <http://www.amm.uniroma1.it/documenti/home/storia.pdf>.

²⁴⁰ Cfr. <http://anagrafe.miur.it/index.php>.

Tab. 3.1 – Primo piano di campionamento

• Medicina	}	Area scientifica
• Ingegneria		
• Biologia		
• Giurisprudenza	}	Area giuridico-economica e psicologica
• Economia		
• Psicologia		
• Filosofia	}	Area umanistica
• Lettere		
• Scienze dell'Educazione		

Le notevoli difficoltà incontrate nel passaggio dal campione disegnato al campione raggiunto – di cui si dirà più diffusamente in seguito – hanno determinato una parziale revisione del piano di campionamento.

In questa sede si ritiene opportuno almeno accennare al fatto che una delle principali difficoltà dell'indagine si è incontrata proprio nella costruzione concreta del campione di studenti a cui somministrare gli strumenti, sia in fase di *try out* che nello studio principale.

3.4.3. Modalità di raccolta dei dati

In considerazione della necessità di raccogliere informazioni su un elevato numero di studenti in un tempo circoscritto e con risorse limitate, si è optato per un approccio di tipo quantitativo e dunque per l'utilizzo di strumenti ampiamente strutturati, costituiti in prevalenza da stimoli chiusi uguali per tutti i soggetti e da modalità di risposta predefinite.

Nello specifico, sulla base delle finalità ascritte all'indagine, la scelta è ricaduta su due strumenti di rilevazione:

- *prova oggettiva di profitto*, per la misurazione dei livelli di conoscenza della storia del Novecento raggiunti dagli studenti a conclusione del ciclo di studi secondario superiore;
- *questionario studenti*, per la rilevazione di una vasta gamma di variabili di sfondo da correlare ai punteggi alla prova cognitiva, al fine di identificare quale potere esplicativo esse posseggano per interpretare le differenze di rendimento degli studenti.

Le informazioni raccolte attraverso il questionario sono state anche finalizzate alla conoscenza delle principali linee di tendenza

riscontrabili nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento della storia del Novecento nelle classi terminali delle scuole secondarie superiori.

Le fasi relative alla progettazione, costruzione, messa a punto del test e del questionario studenti saranno diffusamente descritte nel prossimo capitolo.

3.4.4. Procedure di analisi dei dati

Da un punto di vista metodologico, l'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione dei sopra citati strumenti di rilevazione è stata effettuata ricorrendo alle tecniche di elaborazione statistica tradizionalmente utilizzate nelle indagini campionarie su larga scala, finalizzate a un'interpretazione il più possibile corretta, rigorosa e affidabile dei risultati.

Rinviando al Capitolo quinto l'illustrazione dettagliata delle analisi effettuate, si intende in questa sede presentare un prospetto teorico dei tipi di tecniche di cui ci si è avvalsi per il trattamento statistico dei dati²⁴¹.

- *Tecniche di item-analisi*

Nell'ambito della teoria classica dei test, l'item analisi indica l'insieme delle procedure che possono essere utilizzate per la validazione di una prova come strumento di misura; offre infatti informazioni per valutare sia l'affidabilità complessiva della prova, sia il funzionamento dei singoli item che la compongono.

Nella fase di calibratura del test di profitto, è stata utilizzata la tecnica dell'Item Analisi Classica (IAC), che fa riferimento soprattutto ai parametri di facilità e discriminatività (punto biseriale) ed è perciò adeguata allo scopo di valutare la qualità della prova e il funzionamento dei singoli quesiti.

Condotta mediante il programma V12, l'Item Analisi Classica ha permesso di considerare i seguenti aspetti:

²⁴¹ Testi di riferimento per le modalità di svolgimento dell'item analisi e per i parametri adottati nell'elaborazione statistica dei dati sono stati in particolare: Asquini, 2006; Boncori, 1993; Gattullo & Giovannini, 1989.

- *facilità/difficoltà media di ogni item*: considerando le frequenze di scelta ottenute dalla risposta corretta rispetto al numero totale dei soggetti, si ricava l'indice di facilità della domanda.

Le percentuali ottenute mediante tale rapporto possono presentare valori compresi tra 0 (indicante la domanda di massima difficoltà, quella a cui tutti i soggetti hanno risposto in modo errato) e 100 (indicante la domanda di massima facilità, quella a cui tutti i soggetti hanno risposto in modo corretto).

Suddividendo le percentuali in quattro gruppi, è possibile catalogare gli item in base al maggiore o minore livello di difficoltà, come illustra la tabella 3.2.

Tab. 3.2 – Percentuali di risposte esatte e indici di facilità

<i>Gruppi di percentuali</i>		<i>Indici di facilità</i>
<i>Da</i>	<i>A</i>	
100	75	Facile (F)
74,9	50	Medio-facile (MF)
49,9	25	Medio-difficile (MD)
24,9	0	Difficile (D)

Secondo un approccio condiviso da diversi autori, nell'analisi dei dati sono state considerate poco efficaci le domande con un indice di facilità inferiore a 0,25 (troppo difficili) o superiori a 0,75 (troppo facili); in ogni caso, per una stima esatta dell'efficacia dell'item, è necessario affiancare a questo valore quello relativo alla sua discriminatività;

- *discriminatività di ogni domanda*: con tale espressione viene indicata la capacità di ogni quesito di distinguere i soggetti più abili da quelli meno abili. Un item è ritenuto molto discriminante quando i più abili rispondono meglio dei meno abili, poco discriminante quando la risposta esatta ha percentuali simili tra gli allievi con punteggio elevato e quelli con punteggio basso.

Nell'item analisi effettuata sulla nostra prova, la discriminatività degli item è stata calcolata attraverso il coefficiente di correlazione punto biseriale (Pbs), a cui si perviene confrontando i risultati ottenuti da tutti i soggetti che hanno risposto correttamente a un singolo item e i punteggi ottenuti da tutti i soggetti dell'intera prova, meno quella domanda. Come ricordano Lucisano & Salerni, (2002, p. 245), un valore del punto biseriale vicino allo 0 indica che

la domanda non discrimina chi è andato bene da chi è andato male, mentre un valore superiore a 0,20 informa che la domanda è capace di distinguere i soggetti più capaci da quelli meno capaci. Quanto più il valore del punto biseriale si avvicina a 1 tanto migliore è la capacità dell'item di separare chi possiede un buon livello di conoscenza da chi non lo possiede. Tali informazioni sono utili per comprendere quanto sintetizzato nella tabella 3.3.

Tab. 3.3 – Indice di discriminatività (Punto biseriale)

Valore Pbs	Discriminatività
$\geq 0,20$	Buona
$< 0,20$	Debole
$\leq 0,00$	Nulla o negativa

Teoricamente il punto biseriale può variare da -1 a +1; un valore vicino allo 0 indica che la domanda non discrimina chi è andato bene alla prova da chi è andato male (ciò significa che al quesito rispondono all'incirca nello stesso modo i soggetti che sono andati bene nella prova e quelli che sono andati peggio), mentre un valore superiore a 0,20 indica che la domanda è capace di discriminare i soggetti "più capaci" da quelli "meno capaci". Ne consegue che quanto più questo valore si avvicina a 1 tanto migliore è la capacità dell'item di separare chi presenta un buon livello di conoscenza da chi non lo possiede (Lucisano & Salerni, 2002).

- funzionamento dei *distrattori*, cioè delle alternative di risposta sbagliate dei diversi quesiti. Considerando le frequenze di scelta ottenute da ciascun distrattore, si può verificare se le singole alternative sbagliate presentano *selettività positiva* o *negativa*, oppure *nulla* (distrattori non scelti da nessuno).

È altresì importante informare che, nella presente indagine, l'analisi dei dati raccolti a seguito dello studio principale ha utilizzato anche le tecniche – più recenti e complesse – dell'*Item Response Theory* (IRT), una metodologia che consente di attribuire a ogni item un peso diverso a seconda di vari parametri, in genere da uno a tre. All'interno dell'IRT esistono, quindi, più modelli di analisi, in funzione del numero di parametri considerati.

Nel modello di Rasch, o modello ad un parametro, viene preso in considerazione solo il livello di difficoltà dell'item; nel modello a due parametri – utilizzato per la nostra analisi – si tiene conto anche della capacità dell'item di discriminare tra soggetti che hanno differenti abilità; nel modello a tre parametri si considera, in aggiunta ai due precedenti, l'influenza del caso nel determinare il superamento dell'item (*guessing*).

I vantaggi che l'utilizzo dell'*Item Response Theory* a due parametri offre rispetto all'Item Analisi Classica (IAC) sono così riassumibili: mentre quest'ultima considera l'errore come il prodotto di due fattori – l'abilità del soggetto e la difficoltà della domanda – l'IRT separa i due parametri, ottenendo un parametro di abilità attinente solo alla persona e un parametro di difficoltà pertinente solo all'item. Ciò consente di rendere indipendente sia la misura dell'abilità dei soggetti dalla difficoltà della domanda, sia la misura della difficoltà della domanda dall'abilità dei soggetti e, pertanto, di variare il peso della difficoltà dell'item in relazione all'abilità dello studente²⁴².

- *Tecniche di correlazione tra variabili*

Poiché, come si è detto, dal punto di vista metodologico la presente indagine rientra nella tipologia delle «ricerche basate su correlazioni», in cui «si analizzano i rapporti tra le variabili per vedere se vi sono relazioni statisticamente significative» (Lucisano & Salerni, 2002, p. 103), sono state adottate mirate procedure statistiche per correlare i punteggi conseguiti dagli studenti alla prova di profitto con le variabili di sfondo rilevate attraverso il questionario studenti.

Nello specifico, è stato utilizzato il programma SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) con il test ANOVA (*ANalysis Of VAriance*) per effettuare l'analisi della varianza; sulla base del tipo di variabili analizzate sono state usate le seguenti tecniche di analisi bivariate:

- *confronto tra medie*, per analizzare il rapporto tra il punteggio al test e una variabile rilevata attraverso il questionario studenti;

²⁴² Il software statistico utilizzato per effettuare l'IRT è stato il programma *XCalibre* a due parametri (difficoltà e discriminatività dell'item), che ha permesso di assegnare a ciascun item un peso diverso a seconda del grado di difficoltà posseduto.

- *analisi di correlazione bivariata*, per indicare la varianza condivisa tra due variabili quantitative (punteggio al test e una variabile quantitativa rilevata attraverso il questionario). La correlazione è significativa con indice di correlazione (*p-value*, Sig.) < 0,05.

- *Metodi adottati per l'analisi descrittiva*

In considerazione delle finalità esplorative ed osservative assegnate all'indagine (oltre e accanto a quelle correlazionali), le variabili rilevate attraverso il questionario sono state analizzate anche con il ricorso a statistiche di tipo descrittivo.

A ragione dell'elevato numero di informazioni, è stata considerata soprattutto la distribuzione delle frequenze di risposta, i cui esiti sono stati esposti affiancando alla descrizione verbale forme diversificate di rappresentazione grafica, tra cui tabelle contenenti gerarchie di frequenza e istogrammi a barre.

Capitolo quarto

Gli strumenti di rilevazione

4.1. Pianificazione e costruzione della prova oggettiva di profitto

Fase propedeutica e imprescindibile per la costruzione di strumenti di rilevazione validi e affidabili è la pianificazione delle prove.

Nel caso di una prova oggettiva di profitto, il primo passo da compiere in sede di progettazione è quello di identificare e definire con chiarezza la finalità generale e gli obiettivi specifici che tramite il suo impiego si intendono perseguire (Gattullo & Giovannini, 1989).

Nella presente indagine, essendo la prova volta a rilevare il livello di conoscenza della storia del Novecento raggiunto dagli studenti al termine della scuola secondaria di II grado, la finalità generale è stata di tipo sommativo o finale/certificativo (Benvenuto, 2003).

Assai meno agevole è invece risultata l'identificazione degli obiettivi specifici di apprendimento, dovendo essi legarsi «a definiti settori del programma oggetto di studio» (Gattullo, 1968, p. 217).

Il problema si è posto a seguito della constatazione che la normativa di riferimento, il D.M. 682/96 noto come "Decreto Berlinguer sul Novecento", esplicita con chiarezza solo i confini temporali dei programmi ma non indica né gli obiettivi cognitivi, né i contenuti, né i traguardi formativi da garantire a livello nazionale²⁴³.

La mancanza di riferimenti teorici puntualmente definiti a livello normativo ha avuto forti ricadute nella fase iniziale di pianificazione della prova di profitto, aprendo due importanti ambiti di riflessione, esplorati ricorrendo alla consulenza di esperti di *testing* storico e all'analisi della letteratura di riferimento: il problema del costruito e quello del contenuto.

²⁴³ All'epoca dell'emanazione del decreto sul Novecento (novembre 1996), la definizione degli obiettivi specifici di apprendimento venne demandata a una fase successiva, preposta alla costruzione dei nuovi curricula per dare attuazione alla legge di riordino dei cicli scolastici. Nel caso specifico del curriculum di storia, la sua elaborazione fu affidata alla commissione di studio istituita dal ministro De Mauro nei primi mesi del 2000. Sulla questione, cfr. *supra*, cap. I, § 1.1.9.

4.1.1. *Il problema del costruito*

L'esigenza di una descrizione accurata del "costrutto" oggetto di misurazione costituisce un caposaldo imprescindibile nella costruzione di una prova oggettiva di profitto.

In letteratura la validità del costruito è fatta risiedere, come esplicitano Lucisano e Salerni, «nel grado con cui uno strumento misura un tratto che in qualche modo esiste» (p.155): ciò comporta l'obbligo di esplicitare e mettere bene a fuoco il "tratto latente" che si desidera quantificare, inserendolo in modo puntuale nel contesto di appartenenza.

Nel caso di una prova volta a misurare i livelli di apprendimento della storia contemporanea in uscita dalla scuola secondaria di II grado, il "contesto di appartenenza" non può che essere dato dalla corrente prassi didattica-educativa, ovvero dai metodi e approcci didattici attualmente più diffusi nelle scuole superiori italiane.

A questo riguardo, sebbene l'ambito disciplinare della storia sia stato fatto oggetto alla fine degli anni Novanta di uno specifico intervento riformatore volto non solo ad ampliare i contenuti programmatici ma anche a innovare le pratiche e le forme di insegnamento²⁴⁴, recenti studi di settore²⁴⁵ danno conferma della persistente predilezione del corpo docente per modalità didattiche di tipo tradizionale, incentrate su un mo-

²⁴⁴ Nel novembre 1996, contestualmente al decreto di riforma dei programmi (D.M. 682/96), venne emanata la Direttiva n. 681, con la quale fu promosso un vasto piano nazionale di aggiornamento in servizio degli insegnanti di storia. Obiettivo dichiarato fu quello di «aggiornare un'ormai insostenibile impostazione didattica sedimentata nella nostra tradizione scolastica». Per un approfondimento del tema, cfr. *supra*, cap. I, § 1.1.7.

²⁴⁵ Ci si riferisce, in particolare, agli esiti della ricerca di Dottorato in Pedagogia Sperimentale di Maria Belfiore (2009). Incentrata sulle esperienze didattiche degli insegnanti di storia, l'indagine delinea «un profilo del docente che appare problematico fin dalla nascita della scuola italiana postunitaria e tale rimane sino ai nostri giorni [...]. Un insieme di circostanze ha favorito la diffusione e la conservazione di un modello tradizionale di didattica della storia che viene chiamato generalmente "modello trasmissivo", basato su un taglio didattico cronologico-sequenziale, sulla trasmissione di nozioni di storia soprattutto di tipo politico-militare, su verifiche volte a testare più le capacità mnemoniche che la reale comprensione dei fenomeni storici o le capacità di utilizzare criticamente le informazioni contenute nelle fonti» (p.163).

dello trasmissivo di insegnamento (lezione frontale, studio del manuale, verifica dell'apprendimento), nel cui ambito si colloca sia la superiorità esplicativa della storia politico-istituzionale e del paradigma eventografico, sia la netta prevalenza delle conoscenze dichiarative su quelle procedurali.

Nonostante il carattere ormai anacronistico di questa concezione della "storia-materia" (a cui sono in larga misura estranei gli apporti della ricerca psicologica, pedagogica e della didattica disciplinare), è indubitabile che essa «continui ad essere l'immagine della *storia insegnata* – e perciò *appresa* – prevalente in gran parte del mondo scolastico italiano e nella pubblica opinione» (Associazione «Clio '92», 2009).

Sulla base di tali considerazioni, in fase di pianificazione della prova si è stabilito di delimitare il campo di misurazione dell'indagine alle sole conoscenze dichiarative, essendo questo il tipo di conoscenza storica che maggiormente connota il profilo cognitivo di uno studente al termine delle scuole superiori²⁴⁶.

Se infatti l'obiettivo della prova è quello di misurare i livelli di conoscenza storica all'interno di un vasto campione di studenti caratterizzati da diversi *background* di provenienza scolastica, si è ritenuto preferibile evitare la rilevazione di conoscenze procedurali che, dipendendo in larga misura dalla metodologia didattica adottata dal docente, avrebbero potuto determinare condizioni sperequative di partenza in grado di inficiare l'attendibilità dei risultati.

Occorre infine precisare che nella messa a punto del costrutto un'attenzione specifica è stata riservata all'esplorazione del significato accordato alle locuzioni "conoscenza dichiarativa" e "conoscenza procedurale".

...Un'attenta disamina della letteratura scientifica ha consentito di enucleare i tratti distintivi maggiormente qualificanti i due paradigmi, richiamati in modo sinottico all'interno della seguente tabella.

²⁴⁶ Come ha scritto Umberto Margiotta (2002, p.6): «[...] l'insegnamento tradizionale della nostra scuola è caratterizzato dalla predominanza di un'offerta di conoscenze dichiarative: in questa prospettiva, la conoscenza, la cultura e la scienza – secondo una prospettiva generalista ancora dominante nella scuola di base e nei Licei del nostro Paese – sono considerate codici formati da strutture di conoscenza che vengono insegnate, apprese, memorizzate (in modo attivo o passivo) e applicate. Pertanto il profilo formativo dell'alunno in uscita da un tipo di insegnamento di questo genere risulterà "sbilanciato" verso le conoscenze dichiarative».

Tab. 4.1 – Caratteri strutturali delle conoscenze dichiarative e procedurali

Conoscenze dichiarative	Conoscenze procedurali
Riguarda il conoscere “che” (<i>knowing that</i>), ovvero il “sapere che qualcosa è pertinente”, e fa riferimento a conoscenze fattuali, quali la rappresentazione mentale di oggetti ed eventi e la loro relazione con altri oggetti ed eventi.	Riguarda il conoscere “come” (<i>knowing how</i>), ovvero il “sapere come fare qualcosa”, e concerne i metodi e gli strumenti di organizzazione del pensiero.
È costituita da sintesi di dati che concernono avvenimenti, classificazioni di fatti, comprensione letterale e inferenziale, accesso lessicale, generalizzazione di codici.	La conoscenza procedurale non consiste in un semplice richiamo di informazioni, bensì in una <i>trasformazione delle informazioni</i> : viene usata per operare sulle informazioni allo scopo di trasformarle.
Quando viene attivata, la conoscenza dichiarativa si configura come un richiamo di informazioni presenti nella memoria a lungo termine; data la sua natura proposizionale, può essere espressa attraverso asserzioni vere o false e pertanto può essere misurata - meglio di altri tipi di conoscenza - attraverso test oggettivi strutturali.	Nella risoluzione dei problemi, la conoscenza procedurale interagisce con quella dichiarativa, che fornisce gli elementi di base necessari allo svolgimento delle procedure, consentendo di avanzare nella scoperta di nuovi dati.

Rapportando questo prospetto²⁴⁷ alla specificità del sapere storico, possiamo definire le conoscenze dichiarative come il “bagaglio informativo” di base, il prerequisito necessario per lo sviluppo di abilità cognitive più elevate implicate nell’apprendimento della storia.

Come ha scritto Lastrucci (1991, 2000), benché non possano certo configurarsi come «la meta educativa principale e peculiare dell’insegnamento della storia» (1991, p.523), va nondimeno riconosciuto il ruolo che

²⁴⁷ Come principale *framework* di riferimento è stato assunto quello elaborato alla fine degli anni Ottanta dallo psicologo dell’apprendimento Gagnè (1989). Per spiegare le diverse forme di conoscenza implicate nell’attività didattica, egli introdusse la distinzione tra rappresentazione (o conoscenza) dichiarativa e rappresentazione (o conoscenza) procedurale, ritenute entrambe di estrema rilevanza ai fini del raggiungimento di un “profilo formativo integrato”. Sulle differenze intercorrenti tra i due paradigmi, si rinvia anche al volume di Margiotta (2002).

i contenuti di conoscenza – intesi come complesso organizzato di dati e informazioni per lo più di carattere fattuale – svolgono come *knowledge-base* dei processi di elaborazione dell'informazione caratteristici del pensiero storico. (2000, p.316, nota 471)

L'esistenza di una stretta relazione tra conoscenze dichiarative e abilità cognitive di tipo procedurale è stata sostenuta anche da Mattozzi (1995), il quale ha sottolineato come

per comprendere in modo non superficiale la storia, devono essere conosciuti gli elementi fattuali [...]; deve essere compreso che gli elementi interpretativi sono legittimati dalla coerenza con un'adeguata base di elementi fattuali. (pp.25-26)

Sulla base di tali considerazioni, si ritiene che la scelta di circoscrivere il costruito della prova di profitto alle conoscenze dichiarative, anziché essere limitativa, abbia costituito un'opportunità per mettere a fuoco e misurare lo spessore di quell'indispensabile "architrave cognitivo" costituito dagli avvenimenti e dai loro riferimenti cronologici su cui poggia qualunque tipo di competenza storica.

4.1.2. *Il problema del contenuto*

Il campionamento dei contenuti da includere nella prova di profitto sulla storia del Novecento ha costituito, assieme alla identificazione del costruito, uno dei nodi di più ardua risolvibilità nella predisposizione degli strumenti di rilevazione dell'indagine empirica.

Sin dalle prime fasi di allestimento del test è infatti emersa la difficoltà di conciliare gli assunti teorici della manualistica sul *testing* – per i quali «un test ha una buona validità di contenuto quando gli elementi-stimolo di cui si compone producono risposte che siano un campione rappresentativo dell'universo di contenuti che il test si propone di esplorare» (Boncori, 1993, p.121) – con la peculiarità di un ambito conoscitivo complesso e dall'incerto statuto epistemico come quello relativo alla storia contemporanea.

L'assenza di chiavi di lettura orientanti nello studio della contemporaneità, la presenza di una gran mole di questioni su cui è ancora aperto il dibattito storiografico, la mancanza – specie nella seconda metà del Novecento – di eventi storici in grado di fungere da selettori di rilevanze, hanno costituito oggettivi ostacoli nella costruzione di un «campione

rappresentativo dell'universo di contenuti» da sondare attraverso la prova di profitto.

In assenza di indicazioni di rilevanza ufficialmente fornite dai programmi ministeriali, l'individuazione dei criteri su cui fondare la "rappresentatività" dei contenuti ha fatto riferimento a studi di settore concernenti la misurazione oggettiva dell'apprendimento storico²⁴⁸.

È stata in tal modo individuata la necessità di redigere un canone di rilevanze sulla storia del Novecento basato – oltre che sull'analisi comparativa dei libri di testo più adottati nelle scuole superiori italiane – anche sull'apporto di un *team* qualificato di storici contemporaneisti e di esperti di didattica della storia operanti in diverse università italiane.

4.1.3. Costruzione del canone di rilevanze storiche: il contributo degli storici

La consulenza degli storici e dei docenti, integrata dall'analisi dei manuali, ha costituito il criterio fondamentale per la validazione del contenuto della prova di profitto.

Alla richiesta di collaborazione, inoltrata per *e-mail* e successivamente definita attraverso l'invio di un'apposita scheda che specificava i termini del contributo richiesto, hanno risposto positivamente i seguenti storici:

Giovanni Sabbatucci	(Università di Roma - "Sapienza")
Piero Bevilacqua	(Università di Roma - "Sapienza")
Simona Colarizi	(Università di Roma - "Sapienza")
Vittorio Vidotto	(Università di Roma - "Sapienza")
Giovanni De Luna	(Università di Torino)
Tommaso Detti	(Università di Siena)
Paolo Pezzino	(Università di Pisa)
Giovanni Gozzini	(Università di Siena)

²⁴⁸ Utili, al riguardo, le indicazioni fornite da Emilio Lastrucci (1991, 1994). Riguardo al problema della validazione del test di profitto, egli ha osservato che «per una prova oggettiva di storia, per la quale non esistono criteri univoci e uniformi, il primo fondamentale metodo di validazione è costituito dal controllo della validità del costruito e del contenuto. Per poter eseguire tale controllo, è necessario che un certo numero di esperti della materia trovino accordo su quali contenuti vadano ritenuti essenziali e su come vadano articolati i quesiti» (1991, p.51).

A questa lista devono aggiungersi i nomi di tre docenti di metodologia e didattica della storia, Ivo Mattozzi (Università di Bologna), Luigi Cajani (Università "Sapienza") e Antonio Brusa (Università di Bari), che hanno fornito preziose indicazioni circa le aree di contenuto ed i criteri valutativi da privilegiare nell'allestimento del test.

Rilevante anche il sostegno fornito – attraverso indicazioni bibliografiche e suggerimenti per la selezione dei contenuti del test – dal sociologo Alessandro Cavalli (Università di Pavia), autore di numerosi studi sulla condizione giovanile e sull'apprendimento della storia in Italia e in Europa.

In modo più informale e privato sono stati inoltre consultati alcuni altri cultori della materia ed esperti di didattica della storia, i quali hanno fornito loro personali opinioni e suggerimenti sui nodi tematici da includere nel canone di rilevanze e, più in generale, sui problemi concernenti la misurazione dell'apprendimento storico: Giuseppe Parlato (Università San Pio V di Roma), Stefano De Luca (Università Suor Orsola Benincasa di Napoli), Annabella Gioia (Irsifar), Maria Laura Marescalchi (Landis).

Le indicazioni di rilevanza pervenute dagli storici contemporaneisti sono risultate assai diversificate e hanno costituito un'eloquente conferma del fatto che la varietà di orientamenti ideali e di paradigmi storiografici "normalmente in gioco" in ambito storico diventa ancor più eterogenea quando ci si relaziona alla storia contemporanea.

Diversi sono stati infatti gli indicatori assunti per la selezione degli eventi storici: il punto di vista politico è risultato prevalente (*guerre, regimi politici e ideologie*), seguito da quello economico (*"boom economico", globalizzazione, società dei consumi*) e sociologico (*società di massa, ruoli di genere, problemi demografici, flussi migratori*).

Le tematiche più attuali (*innovazioni scientifico-tecnologiche, emergenza fondamentalista, guerre del tempo presente*) sono risultate le meno condivise: un atteggiamento dietro il quale si può ipotizzare la condivisione di un certo scetticismo riguardo la possibilità di storicizzare eventi e processi ancora in corso di svolgimento.

Per avere conferma della effettiva utilizzabilità delle indicazioni di rilevanza fornite dagli storici, sono stati interpellati – in una prima fase esplorativa – anche numerosi insegnanti di storia delle scuole superiori: a costoro, diretti responsabili della preparazione scolastica degli studenti, è stato chiesto di esprimere un giudizio d'insieme sulla "spendibilità scolastica" del canone elaborato dagli storici contemporaneisti e di indi-

care la frequenza con cui le singole rilevanze indicate rientrano nel programma da loro svolto.

A seguito di una formale richiesta di collaborazione inviata a sette istituti scolastici romani (tre licei scientifici, due licei classici, due istituti tecnici)²⁴⁹ è stato acquisito il contributo di circa quaranta docenti di storia operanti nelle classi terminali.

In generale, si è constatata una forte convergenza sulle rilevanze storiche distribuite lungo lo spazio temporale che dall'età giolittiana giunge agli anni Sessanta-Settanta del XX secolo: prima e ufficiosa conferma della limitata presenza della storia più recente nella concreta prassi didattica della scuola secondaria superiore italiana.

Sulla base delle indicazioni fornite dagli storici e dai docenti, è stata stilata la seguente gerarchia di rilevanze storiche:

- Ideologie e regimi politici del Novecento
- Guerre mondiali
- Guerra fredda e fine dei regimi comunisti
- Boom economico
- Globalizzazione
- Società di massa
- Decolonizzazione
- Prima Repubblica
- Conflitto israelo-palestinese
- Trasformazioni ambientali
- Innovazioni scientifiche e tecnologiche
- Nuovi scenari internazionali: fondamentalismo, multiculturalismo, ecc.

Questo canone è stato utilizzato come termine di confronto per l'analisi comparativa sui libri di testo, di cui si dà conto nel seguente paragrafo.

²⁴⁹ Questo l'elenco delle scuole secondarie superiori contattate: Liceo classico "Vivona", Liceo classico "Plauto", Liceo scientifico "Cannizzaro", Liceo scientifico "Aristotele", Liceo scientifico "Majorana", Istituto tecnico "Alberti", Istituto tecnico "Ruiz".

4.1.4. *L'analisi dei manuali di storia contemporanea*

Nella prassi didattica della scuola italiana, il libro di testo costituisce ancora – nonostante la sua forte messa in discussione negli anni Settanta (cfr. Lastrucci, 2000; Silvani, 2005) e la ricorrente polemica sull'imparzialità dell'interpretazione storiografica nella ricostruzione degli eventi²⁵⁰ – il principale strumento per l'insegnamento/apprendimento della storia.

Di conseguenza i libri di testo svolgono un ruolo fondamentale nell'accertamento del curriculum praticato, essendo la principale fonte di cui si avvalgono gli studenti per costruire l'edificio della conoscenza. La loro analisi non può dunque essere trascurata nella costruzione di una prova di profitto volta alla misurazione dei livelli di conoscenza raggiunti dagli studenti al termine delle scuole superiori. Si tratta di un aspetto messo in evidenza, per esempio, dalle seguenti affermazioni di Cajani (2008, email):

Per stilare un elenco di eventi storici rilevanti, è sommamente opportuno fare riferimento a un gruppo di manuali che coprano gran parte del mercato delle scuole superiori, perché è su questi che si fonda la conoscenza – e quindi l'insegnamento – della stragrande maggioranza dei docenti della scuola: un docente universitario può avere una visione particolare del Novecento, magari molto avanzata scientificamente, ma lontana dalla pratica scolastica.

Da qui l'impegno per acquisire dapprima l'elenco ufficiale dei manuali di storia contemporanea più adottati nelle scuole superiori italiane nell'anno scolastico 2008/09²⁵¹ e, successivamente, per reperire materialmente i testi inclusi nelle prime 13 posizioni del suddetto elenco.

²⁵⁰ La più recente richiesta dell'istituzione di una Commissione parlamentare d'inchiesta per valutare riguardo all'imparzialità dei testi scolastici è stata inoltrata il 12 aprile 2011 da 19 parlamentari della maggioranza governativa della XVI legislatura, convinti che nei testi di storia adottati nelle scuole superiori italiane ci siano «tentativi subdoli di indottrinamento per plagiare le giovani generazioni a fini elettorali». Cfr. www.cronacaeattualita.blogosfere.it/2011.

²⁵¹ La fonte utilizzata è stato il prospetto dei manuali di storia in adozione nell'anno scolastico 2008/2009 elaborato dall'A.I.E. (Associazione Italiana Editori), organizzazione che copre circa il 90% del mercato librario italiano.

L'obiettivo perseguito è stato quello di redigere – attraverso l'esame comparativo delle aree tematiche comuni – una gerarchia di rilevanze generali di contenuto da porre a confronto con le indicazioni fornite dagli storici e dagli insegnanti. Fine ultimo, quello di individuare gli argomenti su cui costruire gli item della prova di profitto.

Nella tabella 4.2 è riportato l'elenco completo dei manuali analizzati, con l'esplicitazione dei parametri editoriali utili al reperimento.

Tab. 4.2 – Manuali di storia più adottati nel triennio delle scuole superiori (a.s. 2008/09)

N	Autore	Titolo	Editore	Anno	%
1	Fossati, Luppi, Zanette	Passato/Presente	B. Mondadori	2006	7,3
2	Brancati, Pagliarani	Nuovo dialogo con la storia	La Nuova Italia	2007	6,9
3	Bertini	Storia (nuova edizione)	Mursia scuola	2007	5,3
4	De Bernardi, Guarracino	I saperi della storia	B. Mondadori	2006	5,0
5	Palazzo, Bergese	Clio Magazine	La Scuola	2003	4,3
6	Feltri, Bertazzoni, Neri	I giorni e le idee	SEI	2006	4,2
7	Giardina, Sabbatucci, Vidotto	Nuovi profili storici	Laterza	2007	3,5
8	Gentile, Ronga	Storia & Geostoria	La Scuola	2005	3,3
9	Lepre	La Storia	Zanichelli	2004	2,7
10	Manzoni, Occhipinti	Leggere la storia	Einaudi	2007	2,5
11	Desideri	Storia e storiografia	D'Anna	1997	1,8
12	Ciuffoletti, Baldocchi (et al.)	Dentro la storia	D'Anna	2008	1,7
13	De Luna, Meriggi, Tarpino	Storia al presente	Paravia	2008	1,6
14	Cataldi, Abate, Luperini	Di fronte alla storia. Il '900 e oltre	Palumbo	2009	*

*Il testo, acquisito appena pubblicato, non figura nell'elenco A.I.E. È stato analizzato in quanto, all'epoca dell'analisi dei manuali, rappresentava la proposta editoriale più recente.

L'ordine gerarchico riflette le percentuali di adozione sul territorio nazionale, i cui valori sono racchiusi tra il 7,3% del manuale *Passato/Presente* di Fossati, Luppi, Zanette (ed. Bruno Mondadori) e l'1,6% del manuale *Storia al presente* di De Luna, Meriggi, Tarpino (ed. Paravia). Interessante osservare che in entrambi i manuali la titolazione fa esplicito riferimento allo stretto nesso che intercorre tra "passato" e "presente".

Per quanto concerne la scansione temporale, si è constatato che tutti i manuali rispettano la periodizzazione introdotta dal decreto 682/96; di conseguenza, l'ultimo volume è interamente riservato alla trattazione del XX secolo.

Differenze sono state riscontrate, invece, nella scelta operata dagli autori riguardo all'indicazione dell'evento (o processo) storico con cui il Novecento avrebbe avuto inizio: un evidente indizio di come nei manuali scolastici si riverberino gli echi del dibattito storiografico ancora aperto sulla periodizzazione del Novecento.

Gli autori che condividono l'interpretazione del Novecento come "secolo breve" iniziano la trattazione con la ricostruzione delle cause che hanno portato allo scoppio della Prima guerra mondiale (5 manuali), mentre i fautori del Novecento come "secolo lungo" riservano i capitoli iniziali agli eventi caratterizzanti gli ultimi decenni dell'Ottocento (3 manuali). Tra queste due posizioni, nella ricognizione effettuata, è però risultata prevalente una terza, che pone il *terminus a quo* del profilo storico negli anni iniziali del Novecento (6 manuali).

Passando a considerare le tematiche trattate nei capitoli finali, si è constatato che tutti i manuali oltrepassano i confini cronologici del Novecento per concedere spazio ai "problemi del tempo presente" e alle "sfide globali" del XXI secolo. Viene, in tal modo, recepita appieno l'istanza racchiusa nell'espressione "sino ai nostri giorni", contenuta nella vigente normativa scolastica.

Per quanto concerne il taglio storiografico, è stato rilevato che la tradizionale egemonia ricoperta nei manuali dalla storia politico-diplomatica (la più legata alla trattazione cronologica di tipo "evenemenziale") è oggi parzialmente inficiata dalla crescente importanza riservata anche ad ambiti più innovativi della ricerca storiografica, quali la storia di genere, dell'ambiente, dei costumi, delle idee, del diritto, dello sviluppo scientifico-tecnologico.

I più recenti sviluppi dell'indagine storica sono quindi tenuti in buona considerazione dagli autori dei libri di testo più recenti; né questo stupisce, considerando che molti di essi (De Luna, Sabbatucci, Lepre, De Bernardi, Guarracino, Gentile) sono anche storici professionisti e perciò particolarmente propensi a veicolare nei manuali da loro curati gli esiti di un dibattito storiografico che li vede spesso protagonisti.

Entrando nel merito delle scelte editoriali compiute in relazione ai diversi ambiti storiografici, si è riscontrato che mentre i contenuti politici e

socio-economici sono sviluppati con ampiezza all'interno dei profili storici dei manuali, quelli concernenti la cosiddetta "storia settoriale" (evoluzione dei costumi e delle idee, storia di genere, questioni ambientali, ecc.) vengono trattati soprattutto all'interno di box di approfondimento o in specifici inserti monografici; in tal modo, però, essi finiscono per perdere rilevanza, configurandosi come un corredo di informazioni complementari e ancillari che rientra nella preparazione storica degli studenti in modo prevalentemente opzionale, vincolato alla discrezionalità didattica del docente o alla curiosità intellettuale del singolo studente.

A seguito della disamina comparativa delle aree tematiche è stato individuato un *corpus* di argomenti presenti in tutti i manuali e giudicati rappresentativi sulla base di indici sia quantitativi (numero di pagine dedicate alla trattazione), che qualitativi (ampiezza e rilevanza delle fonti documentarie e degli approfondimenti storiografici).

La seguente tabella (Tab. 4.3) riporta la gerarchia di rilevanze storiche redatta a seguito dell'analisi dei manuali sopra descritta.

Tab. 4.3 – Le rilevanze storiche del '900 ricorrenti con maggior frequenza nei manuali

<i>Prima metà del Novecento</i>	<i>Seconda metà del Novecento</i>
Società di massa	Guerra fredda
Prima guerra mondiale	Decolonizzazione
Rivoluzione russa	Italia repubblicana
Totalitarismi e democrazie tra le due guerre	Scenari del mondo negli anni '60 e '70
Crisi economica del 1929	Crisi petrolifera del 1973
Italia fascista e Resistenza	Crollo dell'Urss e sue conseguenze
Germania nazionalsocialista	Globalizzazione
Urss di Stalin	Fondamentalismo e sue conseguenze
Crisi del '29 e sue conseguenze	Questione israelo-palestinese
Seconda guerra mondiale	Problemi demografici e ambientali
Gli stermini dei regimi totalitari	Società dei consumi ed evoluzione dei costumi

Nella costruzione della prova oggettiva, il "canone manualistico" ha interagito con le indicazioni di rilevanza fornite dagli storici e dai docenti delle scuole superiori per la determinazione dell'ambito storico oggetto di misurazione.

4.1.5. Definizione degli obiettivi e degli ambiti tematici

Le riflessioni maturate a seguito della problematizzazione del costruito e del contenuto della prova hanno portato a una più chiara identificazione dei suoi caratteri costitutivi, in ordine sia agli obiettivi cognitivi sia alle aree tematiche.

Per quanto attiene agli obiettivi, la delimitazione del costruito del test alle conoscenze dichiarative ha consentito non solo di declinare le finalità del test in obiettivi misurabili, ma anche di individuare i tratti di competenza corrispondenti a ciascun obiettivo, come esplicitato dalla seguente tabella.

Tab. 4.4 – Obiettivi di apprendimento e tratti di competenza

<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<i>Tratti di competenza</i>
Conoscere fatti, eventi e processi della storia del Novecento di riconosciuta rilevanza storica	Richiamare alla memoria conoscenze di tipo dichiarativo sulla storia del Novecento
Conoscere i concetti-chiave della storia contemporanea e il corrispondente lessico storiografico	Riconoscere e utilizzare correttamente i concetti storiografici di base e la relativa terminologia
Conoscere la successione cronologica lineare degli eventi storici	Collocare gli eventi storici nelle corrette coordinate temporali
Compiere inferenze logiche di tipo causale e induttivo	Individuare relazioni causali tra gli eventi storici e connetterli in forma sequenziale

Per quanto concerne invece gli ambiti tematici – individuati sulla base della convergenza delle indicazioni di rilevanza fornite dagli storici, dai docenti delle scuole superiori e dall’analisi comparativa dei manuali – sono state campionate 18 aree di contenuto, articolate in due blocchi corrispondenti alla prima e alla seconda metà del Novecento (cfr. Tab. 4.5).

Tab. 4.5 – Blocchi di contenuto campionati per la costruzione della prova di profitto

<i>Prima metà del Novecento (1914-1945)</i>	<i>Seconda metà del Novecento (1946-1992)</i>
Società di massa	Guerra fredda
Prima guerra mondiale	Italia della "Prima Repubblica"
Rivoluzione russa	Conflitto israelo-palestinese
Totalitarismi e democrazie tra le due guerre	Decolonizzazione e problemi del Terzo mondo
Crisi economica del 1929	Processo di integrazione europea
Italia fascista e Resistenza	Sessantotto
Germania nazionalsocialista e Shoah	Mutamenti geopolitici extraeuropei
Unione Sovietica stalinista	Flussi migratori e discriminazioni razziali
Seconda guerra mondiale	Crollo del blocco sovietico e fine della Guerra fredda

Il passaggio successivo, concernente la selezione dei contenuti in rapporto ai diversi ambiti tematici, è stato effettuato sulla base del criterio-guida di privilegiare gli eventi e i processi storici che, di norma, trovano maggior spazio nel cosiddetto "curricolo praticato", ovvero nei programmi scolastici effettivamente svolti²⁵².

L'adozione di tale criterio ha comportato le seguenti conseguenze:

- esclusione degli ambiti tematici afferenti alla storia della mentalità, dei costumi, della cultura materiale, dello sviluppo tecnologico, dell'ambiente: benché presenti ormai da decenni nel dibattito storiografico, entrano tuttavia solo marginalmente e occasionalmente nelle aule scolastiche;
- opzione per tematiche di tipo politico-diplomatico e socio-economico incardinate lungo l'asse cronologico-lineare: dall'analisi della letteratura, delineata precedentemente, emerge con chiarezza che la mediazione didattica della storia privilegia ancora ampiamente il taglio cronologico-sequenziale e la trasmissione di nozioni di storia soprattutto di tipo politico-militare ed economico-sociale;

²⁵² La validità di contenuto di un test di profitto deve infatti essere esplicitamente connessa, oltre che con «gli obiettivi che l'insegnante si propone di far conseguire agli allievi attraverso l'insegnamento», anche con «la metodologia didattica che si suppone seguita dagli insegnanti» (Boncori, 1993, p.121).

- utilizzo di una scala spaziale prevalentemente incentrata sulla storia nazionale ed europea in rapporto alla prima metà del Novecento, più orientata alla storia mondiale nel periodo successivo alla conclusione del secondo conflitto mondiale, quando si assiste a una notevole dilatazione dello scenario geo-politico a seguito dell'avvento della Guerra fredda e dei processi di decolonizzazione e globalizzazione.

La scelta di circoscrivere la misurazione dell'apprendimento della storia del Novecento al periodo 1914-1992 (escludendo l'età giolittiana e l'ultimo decennio del secolo) evidenzia la condivisione della proposta di periodizzazione del Novecento formulata dallo storico Eric Hobsbawm, sinteticamente riassunta nell'espressione "secolo breve", preferita ad altre perché consente di identificare con maggior puntualità gli eventi che maggiormente hanno inciso nella trama storica del XX secolo.

4.1.6. Tipologia della prova e forma dei quesiti

In fase di pianificazione, l'opzione per la costruzione di una prova interamente strutturata, costituita cioè da stimoli uguali per tutti i soggetti e da modalità di risposta predefinite, è discesa dalla considerazione, da un lato, della necessità di raccogliere informazioni affidabili e comparabili su un elevato numero di studenti e, dall'altro, dalla limitatezza dei tempi e delle risorse disponibili per la rilevazione, codifica ed elaborazione dei dati.

Si è inoltre ritenuto che i rilievi mossi riguardo l'inadeguatezza di una prova fortemente strutturata a sondare un sapere complesso e per natura problematico come quello storico potessero essere ben compensati dagli indubbi vantaggi metrologici che una tale prova offre, quali la rigorosa determinazione dell'oggetto di misurazione, la possibilità di riferirsi ad ampie aree di contenuto, l'omogeneità degli stimoli somministrati, l'eliminazione di difficoltà di lettura e di registrazione, la possibilità di stabilire a priori il punteggio da attribuire a ciascun quesito (Gattullo & Giovannini, 1989).

Poiché una prova strutturata (o oggettiva) consiste in una serie di item organizzati secondo varie tipologie, alla scelta del tipo di test ha fatto seguito quella relativa alla forma dei quesiti.

Sulla base delle finalità ascritte alla prova (misurare i livelli di apprendimento della storia del Novecento), sono state individuate le seguenti modalità di risposta:

- quesiti a scelta multipla semplice;
- *cloze-test* mirati o “per punti discreti”;
- tabelle cronologiche.

Per quanto attiene ai quesiti a scelta multipla, il loro utilizzo è disceso dalla considerazione che questo tipo di item consente una misurazione valida e attendibile delle conoscenze storiche di tipo dichiarativo; i vantaggi derivanti dalla forte rappresentatività dei contenuti selezionati, dall’uniformità degli stimoli e dalla facilità di correzione (in base a una griglia predisposta contenente le “chiavi” di risposta) compensano le molte difficoltà connesse alla loro stesura.

Per la nostra prova si è optato per quesiti a quattro alternative di risposta delle quali una sola esatta; quest’ultima ha costituito la “chiave” di soluzione di ciascun item, mentre le risposte errate – ovvero i “distrattori” – hanno avuto la funzione di disturbo.

Nella costruzione dei quesiti, oltre a verificare la plausibilità dei distrattori, si è fatto riferimento alle seguenti norme di stesura contemplate dalla letteratura di riferimento (per es. Gattullo & Giovannini, 1989, pp.104-105):

- nel corpo della domanda presentare un solo problema, nelle alternative le soluzioni;
- tutto quel che c’è di comune fra le alternative deve figurare, nei limiti del possibile, nel corpo della domanda;
- le risposte esatte devono essere distribuite tra tutte le alternative;
- evitare, per quanto possibile, che le alternative presentino negazioni;
- le alternative devono escludersi a vicenda;
- usare parole dal significato preciso e non generico;
- tra il corpo della domanda e le alternative deve esserci continuità semantica e grammaticale;
- le alternative devono essere omogenee per lunghezza e per il linguaggio utilizzato;
- nessuna o tutte le alternative devono riprendere concetti e termini del problema.

Accanto alle scelte multiple, un altro formato di risposta selezionato è rappresentato dai *cloze-test* mirati: con tale espressione si indica una particolare tipologia di esercizi di completamento che richiede agli studenti di riempire le lacune presenti in un testo in modo mirato, cioè orientato all'obiettivo.

Rispetto al *cloze-test* classico, in cui il testo viene bucato in modo casuale e sistematico, il *cloze-test* mirato crea infatti i "buchi" (ovvero le lacune) in modo strategico, selezionando i termini da cancellare in base alla specifica finalità perseguita: nel nostro caso, l'accertamento della padronanza del lessico storiografico in ordine alla storia del Novecento.

Per la messa a punto delle prove *cloze* si è fatto riferimento alle seguenti regole generali precisate da Lucisano e Salerni (2002, p.238):

- scelta (nel nostro caso, costruzione *ad hoc*) di un testo adeguato per contenuti, struttura e linguaggio al tipo di studenti a cui si intende rivolgere la prova;
- collocazione dei "buchi" dopo il primo capoverso o comunque dopo la frase introduttiva;
- uniformità della lunghezza degli spazi vuoti, tale da non corrispondere alla lunghezza della parola eliminata.

Un terzo tipo di item utilizzato nella costruzione della prova è costituito dalle tabelle cronologiche. Con tale espressione si fa riferimento a blocchi di domande comprendenti, ciascuno, quattro eventi storici da riordinare lungo l'asse cronologico lineare in modo da ricostruire l'esatta sequenza temporale degli eventi inclusi nella griglia.

Alle tipologie di item prescelte è corrisposta la partizione del test in tre distinte sezioni, come illustrato dalla seguente tabella (Tab. 4.6).

Tab. 4.6 – Corrispondenza tra sezioni del test, tipi di item e obiettivi cognitivi

Sezioni del test	Formato degli item	Obiettivi cognitivi
I	Domande a scelta multipla semplice	Conoscenze dichiarative di tipo fattuale
II	<i>Cloze-test</i> mirati	Padronanza del lessico storiografico e comprensione testuale
III	Tabelle cronologiche	Capacità di organizzare temporalmente le conoscenze storiche

4.1.7. *Fasi di costruzione della prova e procedure di validazione*

Tra i problemi affrontati durante la costruzione della prova di profitto, quello della verifica della validità del suo contenuto (*content relevance*) è stato indubbiamente tra i più delicati e impegnativi.

Gli indicatori usualmente adottati per la validazione del contenuto di un test fanno riferimento soprattutto ai seguenti aspetti:

- coerenza (o pertinenza) degli item con gli obiettivi della prova;
- rappresentatività (o rilevanza) degli item rispetto alle caratteristiche delle aree di contenuto a cui si riferiscono;
- comprensibilità degli item, ovvero presentazione chiara degli stimoli.

Nella fase iniziale di allestimento della prova sono stati costruiti numerosi blocchi di item, comprendenti alcune centinaia di quesiti nelle tre tipologie selezionate (scelta multipla, *cloze-test*, tabelle cronologiche). Tali blocchi hanno costituito una sorta di “materiale di base” per la successiva selezione – effettuata utilizzando i criteri di validità sopra indicati – dei quesiti da includere nel test di profitto.

La consapevolezza dell’impossibilità di «elaborare da soli prove di una qualche attendibilità», come pure della difficoltà di «sperimentarle e perfezionarle senza la collaborazione attiva di parecchie persone», cui fanno riferimento Lucisano e Salerni (2002, p.157), ha indotto a richiedere la consulenza di professionisti operanti nei settori della ricerca empirica in ambito educativo²⁵³, della misurazione standardizzata dell’apprendimento storico²⁵⁴ e dell’insegnamento universitario della storia contemporanea²⁵⁵.

²⁵³ Di particolare importanza l’apporto dato nella selezione degli item dai *tutors* Giorgio Asquini, Maria Lucia Giovannini e Lucio Pagnoncelli, da tutto il Collegio dei docenti del Dottorato e anche da dottori di ricerca come Cristiano Corsini.

²⁵⁴ Molto intenso è stato nella fase di costruzione del test il confronto con Huub Kurstjens, tra i massimi esperti europei nel campo del *testing* storico e coordinatore dell’*équipe* che nel CITO (*National Institute for Educational Measurement*) predispone le prove per la misurazione centralizzata dell’apprendimento della storia in Olanda. Nel marzo 2010, in occasione del viaggio compiuto nei Paesi Bassi per partecipare alla XVII conferenza di EUROCLIO (cfr. *supra*, cap. I, § 1.2.1) gli item costruiti per il

4.1.8. Struttura della prova allestita per il *try out*

Come risultato finale del lavoro svolto nelle fasi precedentemente descritte, è stata messa a punto la versione definitiva della prova somministrata in *try out*, sinteticamente illustrata dalla seguente tabella.

Tab. 4.7 – Struttura della prova di profitto somministrata nel *try out*

Sezioni	Parte prima (Prima metà del '900)	Parte seconda (Seconda metà del '900)	Numero totale item
I	15 item a scelta multipla	15 item a scelta multipla	30
II	2 <i>cloze-test</i> mirati, ciascuno con 10 lacune	2 <i>cloze-test</i> mirati, ciascuno con 10 lacune	40
III	5 tabelle cronologiche	5 tabelle cronologiche	10

La prova di profitto è dunque risultata suddivisa in due parti simmetriche, afferenti rispettivamente alla prima e alla seconda metà del Novecento: tale partizione è stata ritenuta funzionale alla verifica dell'ipotesi di ricerca, che suppone un apprendimento diseguale della storia del XX secolo.

Per il *try out* dello strumento, sono state allestite due distinte forme della seconda parte del test, aventi in comune i *cloze-test*, le tabelle di riordinamento cronologico e 8 dei 15 item a scelta multipla: altri 7 sono stati costruiti su contenuti diversi, in modo da poter disporre di un "pacchetto" più ampio di quesiti a scelta multipla sulla seconda metà del Novecento da sondare attraverso la prova pilota²⁵⁶.

try out della prova sono stati analizzati da Kurstjens sotto il profilo della correttezza formale.

²⁵⁵ La supervisione contenutistica del test è stata affidata allo storico Giovanni Sabbatucci, docente di Storia contemporanea presso l'Università "Sapienza" di Roma. La consulenza di Sabbatucci, offerta nel corso di lunghi incontri in presenza, è stata determinante per la messa a punto sia della versione del test da sottoporre a *try out*, sia di quella da utilizzare per lo studio principale dell'indagine.

²⁵⁶ Per il *try out* dello strumento sono stati pertanto predisposti due fascicoletti (denominati "Prova A" e "Prova B"), differenti tra loro solo in rapporto a 7 dei 15 item a scelta multipla relativi al periodo 1946-1993.

Una sintetica scheda di tipo informativo è stata anteposta al test con l'obiettivo di esplorare alcune variabili di sfondo (genere, età, anno di conseguimento del diploma di maturità, scuola secondaria superiore frequentata, estensione del programma di storia svolto nell'ultimo anno delle scuole superiori), giudicate importanti per contestualizzare la lettura dei risultati.

Un'ulteriore scheda è stata posta a conclusione della prova, al fine di conoscere l'opinione degli studenti sulla difficoltà complessiva del test e su quella delle due parti in cui è stato articolato, sui singoli esercizi, sul grado di comprensibilità degli item²⁵⁷.

Per quanto concerne l'informazione sui tempi e sulle modalità di svolgimento della prova somministrata in *try out* si rinvia al paragrafo iniziale del prossimo capitolo.

4.2. Pianificazione e costruzione del questionario studenti

Sin dalle fasi di avvio dell'indagine empirica, una particolare attenzione è stata riservata alla predisposizione di un questionario volto a raccogliere un'articolata gamma di informazioni (individuali, di contesto e di processo) relative agli studenti.

Il primo disegno dell'indagine assegnava a questo strumento un'importanza strategica soprattutto in ordine alla rilevazione – accanto ad altre variabili di sfondo – del grado di “coscienza storica” e di “socializzazione politica” raggiunto dagli studenti a conclusione del ciclo di studi secondario superiore²⁵⁸. La successiva focalizzazione del costrutto sulle conoscenze dichiarative e la più chiara determinazione delle finalità generali dell'indagine hanno determinato un sensibile ridimensionamento dello spazio accordato a questo tipo di variabili: obiettivo perse-

²⁵⁷ Per la presa di visione della prova nelle due modalità in cui è stata somministrata in *try out*, si rinvia all'Appendice, Sezione II/a.

²⁵⁸ La prima formulazione dell'ipotesi di ricerca istituiva una stretta relazione tra il grado di “coscienza storica” e i livelli di apprendimento in storia contemporanea raggiunti dagli studenti. Nello specifico, si intendeva verificare in quale modo un deficit di conoscenza storica potesse condizionare negativamente la maturazione della cosiddetta “coscienza storica”, intesa come l'insieme formato dalle interpretazioni del passato, dalla percezione del presente e dalle aspettative per il futuro. Per il significato accordato al costrutto di “coscienza storica” si rinvia ai contributi offerti da Jeismann (1985) e da Lastrucci (2000).

guito nella revisione è stato quello di rendere il questionario uno strumento più funzionale all'esplorazione di fattori correlabili – attraverso l'applicazione di opportuni indici statistici – agli esiti di profitto, onde garantire una migliore interpretazione dei risultati di apprendimento.

Oltre a questo obiettivo, grande importanza riveste il questionario in ordine sia alla possibilità di esplorare in profondità gli atteggiamenti, gli interessi, le rappresentazioni della storia attualmente più diffusi tra gli studenti sia all'acquisizione del loro giudizio sull'esperienza maturata nell'apprendimento scolastico della storia.

Non ha invece conosciuto sostanziali modifiche l'impianto di fondo del questionario, che sin dall'inizio ha previsto di utilizzare in modo prevalente blocchi di item già tarati e validati in precedenti ricerche empiriche sulla storia: obiettivo sotteso a tale scelta è stato quello di compiere mirate comparazioni con gli esiti di tali indagini, utilizzando un campione di studenti di più elevato grado di età e di scolarità.

4.2.1. Fasi di costruzione del questionario studenti

Sulla base di quanto sopra esposto, il questionario studenti può essere sostanzialmente considerato un adattamento dai questionari utilizzati in precedenti indagini empiriche, alle quali abbiamo fatto riferimento nel capitolo II:

- *Insegnare e imparare la storia: aspetti teorici, didattici, epistemologici (1987-'92);*
- *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents (1994-'97);*
- *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia (1995-'97);*
- *Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle superiori (2000).*

Dopo aver pianificato il questionario comprese le sue finalità, le fasi di costruzione sono state così scandite:

- reperimento e analisi dei questionari somministrati nelle indagini sopra menzionate;
- introduzione di modifiche alle domande per adeguare la loro formulazione al diverso campione d'indagine (costituito da studenti di superiore grado di età e di scolarità);

- costruzione di nuove domande per raccogliere specifiche informazioni sul curriculum scolastico e sulla presenza della storia contemporanea negli Esami di Stato.

4.2.2. *Finalità, aree di indagine, variabili rilevate*

Le finalità generali ascritte al questionario sono state le seguenti:

- conoscere, attraverso la correlazione con i punteggi al test, quale valore esplicativo posseggano le singole variabili per interpretare le differenze di rendimento degli studenti;
- rilevare le caratteristiche individuali degli studenti (genere, età, *status* socio-economico e indice culturale della famiglia di provenienza);
- acquisire informazioni sul percorso scolastico degli studenti, con particolare riferimento al profitto conseguito in storia e alle eventuali difficoltà di apprendimento;
- esplorare gli atteggiamenti, gli interessi, le rappresentazioni degli studenti in relazione alla storia contemporanea;
- conoscere l'opinione degli studenti sui loro docenti di storia, sulle metodologie didattiche adottate, sui libri di testo;
- conoscere il grado di consapevolezza storica maturato dagli studenti sulla storicità degli eventi contemporanei.

Per la selezione delle aree d'indagine, è stata effettuata un'attenta disamina della letteratura e dei questionari utilizzati nelle indagini sopra menzionate: ciò ha permesso di identificare con maggior chiarezza il numero di variabili necessario per rendere concretamente raggiungibili gli obiettivi perseguiti.

La tabella 4.8 illustra il numero di variabili selezionate in rapporto sia alle finalità che alle aree d'indagine.

Tab. 4.8 – Finalità, aree d'indagine, numero di variabili rilevate dal questionario studenti

<i>Finalità</i>	<i>Area d'indagine</i>	<i>Numero variabili</i>
Conoscere le caratteristiche individuali degli studenti in ordine al genere, all'età, alla provenienza territoriale	Anagrafico-topologica	5
Rilevare il livello socio-economico e culturale della famiglia d'origine	Background familiare e caratteristiche socio-economiche di provenienza	4
Conoscere il percorso e il rendimento scolastico degli studenti	Carriera studentesca e presenza della storia contemporanea negli Esami di Stato	8
Conoscere le rappresentazioni, gli interessi, gli atteggiamenti, le fonti di apprendimento della storia	Atteggiamenti nei confronti della storia come "disciplina"	11
Conoscere il giudizio sulla storia come materia scolastica e le problematiche connesse al suo apprendimento	Atteggiamenti nei confronti della storia come "materia"	4
Conoscere il giudizio degli studenti sugli insegnanti di storia contemporanea, sulle metodologie didattiche, sui programmi svolti, sui libri di testo	Insegnamento della storia contemporanea nella scuola secondaria di II grado	16
Conoscere la percezione del carattere storico degli eventi contemporanei	Consapevolezza storica	2

4.2.3. *Struttura del questionario studenti*

Nella sua versione definitiva, il questionario studenti è risultato composto da 50 domande distribuite in cinque sezioni di diversa ampiezza, come si evince dalla tabella 4.9.

Tab. 4.9 – Struttura del questionario studenti

<i>Sezioni</i>	<i>Ambito d'indagine</i>	<i>Numero domande</i>
1	Informazioni generali di tipo anagrafico e topologico	5
2	Contesto familiare e percorso scolastico	12
3	Gli studenti e la storia: rappresentazioni, interessi, atteggiamenti, fonti di apprendimento	11
4	La storia contemporanea a scuola: programmi, quadri orari, metodologie didattiche, valutazione degli insegnanti e dei manuali	20
5	La percezione della storicità del presente	2

Per codificare le risposte sono state usate prevalentemente domande chiuse, al fine di consentire una compilazione più rapida del questionario da parte degli studenti e, perciò, una maggior rappresentatività del materiale raccolto. Attraverso le domande chiuse si è inteso esplorare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della storia, considerata sia come disciplina che come materia scolastica.

Le domande aperte sono state invece finalizzate a raccogliere informazioni sul contesto familiare e socio-culturale, sul corso di studi, sul profitto scolastico, sulla provenienza socio-economica, sul grado di consapevolezza storica raggiunto dagli studenti in ordine alla capacità di storicizzare gli eventi della realtà presente.

Un'informazione completa dei tipi di domande incluse nel questionario si evince dalla tabella seguente:

Tab. 4.10 – Tipologia e numero delle domande del questionario e dei relativi item

<i>Tipi di domande</i>	<i>Numero domande</i>	<i>Numero item</i>
Domande chiuse (tipo Likert a quattro intervalli)	21	135
Domande chiuse a scelta unica tra più alternative	10	10
Domande dicotomiche (Si-No)	7	7
Domande a risposta aperta univoca	10	10
Domande a risposta aperta articolata	2	2
<i>Totale</i>	<i>50</i>	<i>164</i>

Fascicolato in modo distinto dalla prova di profitto, contestualmente alla quale è stato somministrato all'interno dello studio principale dell'indagine, il questionario studenti si configura come uno strumento di rilevazione molto ampio, che consente di raccogliere informazioni su un numero assai elevato di variabili, potenzialmente connesse con i risultati di apprendimento e comunque importanti per delineare il complesso e sfaccettato rapporto che le giovani generazioni intrattengono con la storia contemporanea.

Capitolo quinto

Raccolta e analisi dei dati

5.1. Il *try out*

Passaggio obbligato per la messa a punto di una prova oggettiva di profitto valida e attendibile è la sua somministrazione in *try out* su un campione sufficientemente ampio di studenti con caratteristiche assimilabili a quelle del campione dell'indagine. In tal modo è possibile verificare la funzionalità e l'efficacia della prova costruita e – a seguito dell'item analysis – apportare le modifiche necessarie per la sua definitiva messa a punto in vista dello studio principale.

In riferimento alla nostra indagine, la rilevazione pilota si è svolta nella primavera 2010, coinvolgendo 130 studenti frequentanti tre corsi di laurea dell'Università "Sapienza".

Nella tabella 5.1 vengono indicati i tempi di svolgimento del *try out*, i corsi di laurea raggiunti e il numero di studenti coinvolti.

Tab. 5.1 – Il *try out* della prova: giorni di effettuazione e articolazione del campione

<i>Giorno</i>	<i>Corso di laurea</i>	<i>N. totale studenti</i>	<i>N. studenti neodiplomati</i>
17 marzo 2010	Medicina	58	56
13 aprile 2010	Lettere	47	13
7 maggio 2010	Scienze dell'Educazione	25	10
<i>Totale</i>		<i>130</i>	<i>79</i>

Molte difficoltà si sono incontrate nella concreta costruzione del campione: nonostante l'impegno profuso nell'attivazione di contatti con docenti titolari di cattedre comportanti l'obbligo di frequenza per gli studenti del primo anno, solo in un caso (Medicina) a tali contatti ha fatto seguito la possibilità di somministrare la prova.

Di conseguenza, una volta preso atto della impossibilità di raggiungere corsi frequentati "solo" da studenti neo-diplomati, la necessità di svolgere

comunque il *try out* all'interno dell'anno accademico 2009/10²⁵⁹ ha determinato un allargamento dei vincoli imposti dalla popolazione target (studenti neo-diplomati immatricolati per la prima volta all'università), con la conseguente l'inclusione nel piano di campionamento di corsi frequentati anche da studenti non neo-diplomati.

Il numero complessivo di studenti che hanno svolto la prova pilota ha in tal modo raggiunto le 130 unità, ma il gruppo di riferimento per le analisi statistiche successivamente effettuate sui dati raccolti è stato costituito dai 79 studenti che hanno conseguito il diploma di maturità a conclusione dell'anno scolastico 2008/09, come si può ricavare dalla tabella 5.2.

Tab. 5.2 – Disaggregazione del campione in base all'anno di conseguimento del diploma di maturità

<i>Casi</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Validi	(studenti neodiplomati)	79	60,8
Esclusi	(studenti non neodiplomati)	51	39,2
<i>Totale</i>		130	100,0

Riguardo ai tempi di esecuzione della prova, in fase di contatti iniziali era stato concordato un tempo massimo di 80 minuti, di cui 70 per lo svolgimento del test e 10 per la presentazione iniziale, la spiegazione delle istruzioni e la distribuzione dei fascicoli.

Il tempo effettivamente impiegato dagli studenti per completare la prova è stato compreso tra i 30 e i 65 minuti, ma la grande maggioranza degli elaborati è stata riconsegnata dopo 45 minuti.

Per garantire l'uniformità delle procedure, tutte le somministrazioni effettuate nell'ambito del *try out* sono state condotte personalmente, sempre accompagnate dall'illustrazione delle finalità perseguite e delle norme procedurali imposte dai protocolli internazionali di ricerca, dalla spiegazione degli esercizi e dal ringraziamento per il contributo dagli studenti arrecato alla realizzazione dell'indagine.

²⁵⁹ La pianificazione dei periodi in cui somministrare la prova è discesa dalla considerazione dei vincoli di tempo imposti alla ricerca. Dovendosi necessariamente collocare lo studio principale dell'indagine all'inizio dell'a.a. 2010/11 (in modo che risultasse minimo il tempo intercorso dalla conclusione delle scuole superiori), il *try out* non poteva che svolgersi all'interno dell'a.a. 2009/10.

5.1.1. *Analisi degli item e revisione della prova*

L'analisi statistica di una prova di profitto somministrata in *try out* costituisce un passaggio di grande importanza per la sua messa a punto: in base alle risultanze dell'item analisi è infatti possibile ricavare informazioni sull'idoneità complessiva di una prova come strumento di misura e sul funzionamento dei singoli item che la compongono.

Dopo aver provveduto all'inserimento dei dati in un foglio elettronico Excel (la cosiddetta "matrice dati") e aver determinato i punteggi grezzi riportati dai singoli soggetti²⁶⁰, i risultati ottenuti sono stati elaborati attraverso le procedure dell'Item Analisi Classica (IAC), allo scopo di avere un'informazione puntuale sui seguenti aspetti:

- *consistenza (o coerenza) interna del test*. Rilevato mediante il coefficiente Alfa di Cronbach e il test di Kuder-Richarson 20; tale aspetto ha inteso accertare in che percentuale le domande della prova si riferiscano a uno stesso tratto latente (costrutto) e pertanto risultino coerenti tra di loro;
- *efficacia degli item*. È stata misurata utilizzando i seguenti parametri:
 - facilità media di ogni domanda (*indice di facilità*);
 - discriminatività di ogni domanda (*punto biseriale*);
 - funzionamento dei distrattori, cioè delle alternative di risposta sbagliate incluse negli item a scelta multipla semplice;
- *distribuzione dei punteggi*. Necessario per verificare l'andamento complessivo del gruppo, ovvero per accertare il grado di omogeneità o di eterogeneità del campione, tale aspetto considera soprattutto indicatori di tendenza centrale e di distribuzione dei valori attorno al valore medio.

²⁶⁰ I punteggi sono stati determinati assegnando un punto a ciascuna risposta corretta e 0 punti alle risposte errate, omesse o non raggiunte. In questa fase si è preferito non attribuire ai singoli item punteggi diversi, calcolati ponderando sia la difficoltà presunta delle diverse forme di quesito (scelta multipla, *cloze-test*, tabelle cronologiche), sia la probabilità di individuare a caso la risposta esatta. L'analisi statistica è stata pertanto condotta ipotizzando che ciascuna domanda abbia contribuito con lo stesso peso alla rilevazione delle conoscenze che la prova ha inteso misurare.

Attraverso gli indicatori raccolti nella tabella 5.3 è stato possibile acquisire un'informazione d'insieme in relazione ai suddetti aspetti.

Tab. 5.3 – Esiti generali dell'item analisi condotta sulla prova pilota

<i>Indicatori</i>	<i>Valori</i>
Numero soggetti	79
Numero item	87
Alfa di Cronbach	0,92
Kuder & Richardson 20	0,92
Punteggio totale medio	37
Deviazione standard	10,5
Punteggio minimo	14,5
Punteggio massimo	66,5
Punteggio massimo teorico	80
Indice di facilità: totale item critici	11
Punto biseriale: totale item critici	16

Per quanto attiene alla consistenza interna della prova, i valori dei coefficienti Alpha di Cronbach e Kuder & Richardson 20 (entrambi pari a 0,92) hanno attestato l'esistenza di un'ottima coerenza dello strumento²⁶¹. Si tratta di un'informazione importante, in quanto indica la forte e diffusa correlazione degli item rispetto al tratto latente, costituito, nel nostro caso, dalla conoscenza della storia del Novecento.

Da tale assunto discende la possibilità di ritenere che le singole domande e i singoli soggetti hanno avuto un comportamento coerente, ovvero tale da poter identificare come "più bravi" i soggetti che hanno ottenuto i punteggi più alti alla prova e "meno bravi" coloro che hanno conseguito i punteggi più bassi.

Restando in tema di punteggi, dal confronto del valore assunto dalla media con il punteggio massimo ottenibile alla prova (massimo teorico) è possibile affermare che, nel complesso, la prova è risultata difficile per il gruppo di soggetti sottoposto a rilevazione.

²⁶¹ Considerando che tali coefficienti possono assumere valori compresi tra 0 e 1 e che quanto più si avvicina a 1 tanto più forte è la coerenza interna della prova, i valori riscontrati depongono a favore della forte omogeneità del test.

Sulla base del valore piuttosto alto della deviazione standard (10,5), tale gruppo si è inoltre rivelato poco omogeneo nei livelli di conoscenza posseduti; i punteggi conseguiti sono infatti risultati abbastanza dispersi intorno al valore medio.

Per quanto concerne la verifica dell'efficacia dei quesiti, il loro controllo è stato effettuato sia rispetto al livello di difficoltà, sia considerando la capacità discriminativa posseduta da ciascun item.

Di seguito vengono presentati, sotto forma di tabelle, i risultati dell'item analisi con riferimento alla prova considerata nel suo complesso e nelle tre sezioni in cui è articolata; per quanto riguarda invece i risultati relativi ai singoli quesiti, si rinvia ai materiali allegati in Appendice alla presente tesi (Sezione III/A).

- *Distribuzione degli item in base all'indice di facilità*

Tra gli indici più utilizzati nelle statistiche d'informazione figura quello di facilità (o difficoltà), un coefficiente che indica «la proporzione o la percentuale di studenti che danno la risposta alfa [risposta esatta]. Gli item che hanno una difficoltà o attrazione media (50% di risposte alfa) sono considerati più utili, perché danno il massimo d'informazione possibile» (Boncori, 1993, p.239).

Le tabelle 5.4-5.7 forniscono un'informazione sintetica sulla distribuzione dei quesiti in base all'indice di facilità, in rapporto sia a tutta la prova sia alle tre sezioni in cui è stata articolata.

Tab. 5.4 – Distribuzione degli item dell'intera prova in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
da 100 a 75	Facile	10	11,5
da 74,9 a 50	Medio-facile	28	32,2
da 49,9 a 25	Medio-difficile	28	32,2
da 24,9 a 0	Difficile	21	24,1
<i>Totale item</i>		87*	100,0

*Si ricorda che al fine di disporre di un numero più consistente di item a scelta multipla sulla storia della II metà del Novecento (22 al posto di 15) sono stati somministrati in try out due distinti fascicoli della prova, identici in tutto eccetto che per 7 delle 15 domande a scelta multipla incluse nella seconda parte.

Tab. 5.5 – Distribuzione degli item a scelta multipla in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item s.m. (I metà del '900)</i>	<i>N. item s.m. (II metà del '900)</i>
da 100 a 75	Facile	3	4
da 74,9 a 50	Medio-facile	8	7
da 49,9 a 25	Medio-difficile	4	9
da 24,9 a 0	Difficile	0	2
<i>Totale item</i>		<i>15</i>	<i>22</i>

Tab. 5.6 – Distribuzione degli item dei cloze in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item cloze (I metà del '900)</i>	<i>N. item cloze (II metà del '900)</i>
da 100 a 75	Facile	3	0
da 74,9 a 50	Medio-facile	6	7
da 49,9 a 25	Medio-difficile	5	6
da 24,9 a 0	Difficile	6	7
<i>Totale item</i>		<i>20</i>	<i>20</i>

Tab. 5.7 – Distribuzione delle tabelle cronologiche in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. tabelle (I metà del '900)</i>	<i>N. tabelle (II metà del '900)</i>
da 100 a 75	Facile	0	0
da 74,9 a 50	Medio-facile	0	0
da 49,9 a 25	Medio-difficile	2	2
da 24,9 a 0	Difficile	3	3
<i>Totale item</i>		<i>5</i>	<i>5</i>

Attraverso la considerazione del numero di item inclusi nelle diverse fasce, è stato possibile formulare un giudizio sul livello di facilità (o di difficoltà) della prova nel suo insieme e nelle singole sezioni in cui è articolata.

Se si segue la consuetudine indicata da Gattullo & Giovannini (1989, p.209) di accorpate in un'unica classe – genericamente denominata “di media difficoltà” – le domande medio-facili e quelle medio-difficili (incluse nelle due fasce centrali), la prova predisposta per il *try out* può essere definita complessivamente “medio difficile”.

Più nello specifico, risulta tale in rapporto ai quesiti a scelta multipla; “difficile/medio difficile” in rapporto ai *cloze-test*, mentre decisamente “difficile” in relazione alle tabelle cronologiche.

- **Distribuzione degli item in base all'indice di discriminatività**

Come recita la letteratura, «per ottenere un test il più valido possibile bisogna tener conto degli indici di discriminazione» (Boncori, 1993, p.298). Di conseguenza, grande è stata l'importanza accordata, in fase di messa a punto della prova, alla verifica della capacità discriminativa di ciascun item, effettuata utilizzando come indice il coefficiente punto biseriale, al quale abbiamo fatto riferimento nel precedente capitolo.

Definito come «una misura di correlazione tra item (risposta alfa contrapposta a risposta beta) e criterio» (Boncori, p.280), il punto biseriale consente di verificare la relazione tra il punteggio e la risposta all'item. Poiché la misura-criterio è in genere ottenuta «classificando i soggetti in "superiori" e "inferiori" con riferimento al punteggio totale da essi ottenuto nel test» (*Ibidem*), un item con punto biseriale buono consente di "separare", "distinguere", "discriminare" i due gruppi di soggetti l'uno dall'altro.

I valori che questo coefficiente assume nell'analisi degli item sono di solito contenuti all'interno della gamma compresa tra + 0,75 e - 0,90; nella nostra analisi sono stati ritenuti accettabili gli item con un punto biseriale uguale o superiore a 0,20.

Le tabelle di seguito riportate (5.8-5.11) presentano la distribuzione dei quesiti in riferimento alla prova complessivamente considerata e alle sue tre sezioni.

Tab. 5.8 – Distribuzione degli item dell'intera prova in base al punto biseriale

<i>Indice punto biseriale</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	71	81,6
< 0,20	Debole	13	14,9
≤ 0,00	Nulla o negativo	3	3,4
<i>Totale item</i>		87	100,0

Tab. 5.9 – Distribuzione degli item a scelta multipla in base al punto biseriale

<i>Indice punto biseriale</i>		<i>N. item s.m. (I metà del '900)</i>	<i>N. item s.m. (II metà del '900)</i>
≥ 0,20	Buono	11	16
< 0,20	Debole	4	6
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0
<i>Totale item</i>		15	22

Tab. 5.10 – Distribuzione degli item dei *cloze* in base al punto biseriale

<i>Indice punto biseriale</i>		<i>N. item cloze (I metà del '900)</i>	<i>N. item cloze (II metà del '900)</i>
≥ 0,20	Buono	18	18
< 0,20	Debole	1	0
≤ 0,00	Nulla o negativo	1	2
<i>Totale item</i>		<i>20</i>	<i>20</i>

Tab. 5.11 – Distribuzione delle tabelle cronologiche in base al punto biseriale

<i>Indice punto biseriale</i>		<i>N. tabelle (I metà del '900)</i>	<i>N. tabelle (II metà del '900)</i>
≥ 0,20	Buono	4	4
< 0,20	Debole	1	1
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0
<i>Totale item</i>		<i>5</i>	<i>5</i>

Come si inferisce dalle tabelle, gli item risultati critici in base al punto biseriale sono risultati 16 (13 con indice debole e 3 con indice negativo).

Per un'informazione dettagliata della loro tipologia e contenuto, oltre che dei valori assunti dal coefficiente di discriminatività, si rinvia alla sezione di questo paragrafo riservata alla revisione della prova.

- *Analisi delle alternative di risposta*

Per quanto riguarda lo studio delle alternative di risposta degli item a scelta multipla, esso è stato condotto analizzando le percentuali di risposta ottenute da ciascuna alternativa. È infatti intuitivo che «se uno dei distrattori viene scelto da una percentuale di soggetti superiore a quella di chi sceglie la risposta alfa, c'è qualcosa che non va nell'item: quanto meno bisogna pensare che la domanda è stata formulata in modo poco comprensibile o tale da trarre in inganno» (Boncori, 1993, p.284).

L'approccio che si è scelto in tale analisi è stato volto a valutare se l'intera serie di alternative predisposte per ciascun item è stata "equi-attraente", cioè capace di attrarre in modo equilibrato la scelta dei soggetti rispondenti; si è infatti convenuto sul fatto che «solo il riferimento al contesto può consentire di comprendere perché una o più alternative "non funzionano" e di sostituirle appropriatamente» (*Ibidem*).

Di conseguenza, per ciascun quesito è stata predisposta una tabella riassuntive tutte le percentuali di risposta ottenute dalle diverse alternative, che si è rivelata di grande utilità per orientare i successivi interventi correttivi (cfr. Allegati, Sezione III/a).

- *Revisione della prova*

Se lo scopo di una prova pilota è quello di verificare le caratteristiche metriche dello strumento di rilevazione al fine di individuare e correggere eventuali imperfezioni prima della sua somministrazione nello studio principale, la fase di revisione – compiuta a seguito dell’item analisi – costituisce un passaggio obbligato e molto delicato per un’ottimale messa a punto dello strumento.

La consapevolezza dell’impossibilità materiale di effettuare un nuovo *try out* del test a ragione dei vincoli temporali imposti alla ricerca²⁶², ha orientato per il ricorso a un *panel* di esperti, a cui è stata demandata la supervisione degli interventi correttivi, sia a livello formale che contenutistico.

Come già per la selezione degli item da includere nella prova pilota, hanno collaborato alla revisione dello strumento alcuni docenti del Dipartimento di Pedagogia sperimentale dell’Università “Sapienza”²⁶³, l’esperto di *testing* Huub Kurstjens²⁶⁴ e lo storico Giovanni Sabbatucci²⁶⁵.

²⁶² L’intera fase di revisione della prova è stata accompagnata dalla consapevolezza metodologica che ogni intervento correttivo apportato a uno strumento di misurazione esigerebbe un nuovo collaudo dello stesso, necessario per accertare se i cambiamenti apportati abbiano contribuito ad affinare le sue capacità metrologiche.

Tuttavia, già in sede di pianificazione temporale delle fasi di svolgimento della ricerca empirica, è emersa l’impossibilità di sottoporre il test a più di un *try out*. Infatti un’eventuale seconda prova-pilota avrebbe potuto effettuarsi non prima dell’autunno 2010, ovvero in un periodo coincidente a quello riservato allo studio principale dell’indagine.

²⁶³ Va segnalato il particolare contributo arrecato da Giorgio Asquini al trattamento statistico dei dati raccolti. Sull’argomento, cfr. Asquini (2005, 2006).

²⁶⁴ Per il profilo professionale di Huub Kurstjens si rinvia al capitolo IV, § 4.1.7 e alle Conclusioni.

²⁶⁵ Oltre che docente di Storia contemporanea, Giovanni Sabbatucci è coautore (con Andrea Giardina e Vittorio Vidotto) di uno dei manuali di storia di più largo utilizzo nei licei.

Le modifiche apportate al testo della prova somministrata in *try out* si sono attenute ai criteri guida di seguito esplicitati.

Nei confronti degli item che nel corso dell'analisi sono risultati critici in base agli indici di facilità e di discriminatività, a seconda dell'importanza ad essi assegnata per misurare la competenza in esame e del peso esercitato nell'economia complessiva della prova, si è scelto di procedere alla loro eliminazione o, in alternativa, alla loro revisione e riproposizione, in forma modificata, nella versione finale della prova.

Per quanto concerne il livello di difficoltà, gli item risultati inefficaci (perché troppo facili o troppo difficili) sono stati 11; la tabella 5.12 informa in modo puntuale riguardo la tipologia, la collocazione, il giudizio di facilità e il tipo di intervento correttivo effettuato in rapporto a ciascuno dei suddetti quesiti.

Tab. 5.12 - Indici di facilità degli item risultati inefficaci in seguito al *try out* della prova

Item	Tematica o contenuto	Indice di facilità		Intervento correttivo
		FAC	Giudizio	
Scelta multipla II,6	Integralismo islamico	0,08	Troppo difficile	Eliminato
Cloze 1, buco 2	"Informazione"	0,023	Troppo difficile	Eliminato
Cloze 1, buco 5	"Voto"	0,946	Troppo facile	Eliminato
Cloze 2, buco 1	"Comunismo"	0,06	Troppo difficile	Eliminato
Cloze 3, buco 3	"Emigrazione"	0,00	Troppo difficile	Eliminato
Cloze 4, buco 6	"Democrazia"	0,03	Troppo difficile	Eliminato
Cloze 4, buco 7	"Alternanza"	0,01	Troppo difficile	Eliminato
Cloze 4, buco 10	"Maggioritario"	0,06	Troppo difficile	Eliminato
Tabella II,1	Periodo 1946-'60	0,06	Troppo difficile	Modificata
Tabella II,2	Periodo 1961-'75	0,05	Troppo difficile	Modificata
Tabella II,4	Periodo 1946-'78	0,05	Troppo difficile	Modificata

Osservando la tabella, è facile constatare che la stragrande maggioranza dei quesiti critici (8 su 11) afferisce alla seconda parte del test, concernente eventi storici collocabili nella seconda metà del Novecento. Tale riscontro può essere interpretato come una prima conferma dell'ipotesi di fondo della ricerca: quella che suppone l'esistenza di uno scarto significativo tra i livelli di conoscenza storica raggiunti in ordine alla prima e alla seconda metà del XX secolo.

Per quanto attiene alla capacità discriminativa posseduta da ciascun item, in 16 casi essa è risultata critica; più nello specifico il valore del pun-

to biseriale è risultato debole ($< 0,20$) per 13 item, nullo o negativo ($\leq 0,00$) per 3.

La seguente tabella, oltre a riportare tutti i quesiti con punto biseriale critico, informa riguardo il tipo di formato, la tematica, il giudizio di discriminatività, il tipo di intervento correttivo effettuato in relazione a ciascuno di essi.

Tab. 5.13 - Indici di discriminatività degli item risultati critici in seguito al *try out* della prova

Tipo di item	Tematica o contenuto	Indice discriminatività		Intervento correttivo
		PBs	Giudizio	
Scelta multipla I,4	Crollo borsa Wall Street	0,12	Debole	Modificato
Scelta multipla I,6	Adesione al fascismo	0,12	Debole	Modificato
Scelta multipla I,12	Non belligeranza Italia	0,10	Debole	Modificato
Scelta multipla I,13	1941: anno di svolta	0,11	Debole	Modificato
Scelta multipla II,2	Costituzione italiana	0,05	Molto deb.	Eliminato
Scelta multipla II,11	Globalizzazione	0,04	Molto deb.	Eliminato
Cloze 1, buco 2	“Informazione”	(#DIV/0!)	Negativo	Eliminato
Cloze 1, buco 4	“Istruzione”	0,08	Molto deb.	Eliminato
Cloze 3, buco 3	“Emigrazione”	(#DIV/0!)	Negativo	Eliminato
Cloze 4, buco 7	“Alternanza”	(#DIV/0!)	Negativo	Eliminato
Tabella I,1	Periodo 1900-15	0,14	Debole	Modificata
Tabella II,2	Periodo 1961-'75	0,10	Debole	Modificata

Come si evince dal prospetto, nel corso della revisione della prova si è scelto di eliminare tutti gli item con punto biseriale molto debole (ovvero inferiore a 0,10), negativo o nullo, mentre sono stati conservati – benché in forma opportunamente modificata – quelli con punto biseriale superiore a 0,10.

Oltre che sugli item considerati nella loro interezza, gli interventi di revisione della prova sono stati rivolti anche ai singoli distrattori dei quesiti a scelta multipla, in particolare a quelli che – mostrando una selettività nulla o negativa – hanno contribuito a rendere complessivamente debole la capacità discriminativa del quesito.

L'analisi della selettività delle alternative è stata molto utile per compiere interventi di modifica sugli item risultati debolmente discriminativi, senza doverli necessariamente espungere.

In relazione alla prima sezione del test di profitto (relativa alla I metà del Novecento), è stato sostituito un solo item a scelta multipla, l'unico con punto biseriale negativo ($Pbs = 0,04$)²⁶⁶. Non potendo eliminarlo senza ridurre il numero di item (15) previsto dalla struttura complessiva della prova²⁶⁷, si è pensato di riformularlo interamente nel rispetto del contenuto campionato.

Più semplice è stato l'intervento di selezione delle 15 domande a scelta multipla relative alla II metà del Novecento da includere nella versione definitiva del test. Potendo infatti disporre di un "pacchetto" complessivo di 22 domande, sulla scorta degli esiti dell'item analisi si è proceduto in modo piuttosto agevole a eliminare gli item critici perché troppo facili/difficili o perché scarsamente discriminativi.

Per quanto concerne le prove *cloze*, la correzione è stata effettuata con chiave rigida: sono state infatti considerate corrette solo le parole corrispondenti al termine "bucato". In fase di revisione, si è deciso di espungere non solo le lacune risultate critiche in base agli indici di facilità e discriminatività, ma anche quelle risultate fortemente sinonimiche²⁶⁸. Di conseguenza, il numero complessivo delle parole omesse da reintegrare nel testo è stato notevolmente ridotto, passando da 40 a 28.

L'intervento correttivo sulle Tabelle cronologiche è stato particolarmente impegnativo: ben 3 delle 5 tabelle della seconda parte del test sono infatti risultate troppo difficili (indice di facilità con valori compresi tra 0,03 e 0,05). La revisione, finalizzata a diminuire il livello di difficoltà, si è concretizzata operando:

- la riduzione del numero complessivo di tabelle (da 10 a 8);
- l'eliminazione delle indicazioni relative all'arco temporale in cui si sono svolti gli eventi inclusi in ciascuna tabella;
- la sostituzione di alcuni eventi con altri sulla base di considerazioni legate all'opportunità di distanziare maggiormente le date;
- l'eliminazione delle tabelle riferite a un arco di tempo non compatibile con i confini temporali assegnati alla prova(1914-1993).

²⁶⁶ Tale contenuto concerneva il comportamento tenuto da Mussolini al momento dello scoppio della Seconda guerra mondiale.

²⁶⁷ Si ricorda che mentre per misurare gli apprendimenti relativi alla seconda metà del Novecento sono state costruite 22 domande a scelta multipla, quelle volte a rilevare le conoscenze della prima metà del secolo sono state 15.

²⁶⁸ Per l'elenco completo dei termini inseriti dagli studenti in rapporto a ciascuno dei 40 buchi *cloze*, cfr. Appendice, sezione III/a.

5.1.2. La prova pilota nel giudizio degli studenti

Durante l'allestimento della prova pilota, è parso utile allegare al test un brevissimo questionario da compilare al termine dello svolgimento della prova stessa. Obiettivo di fondo, quello di sondare l'opinione degli studenti su alcuni aspetti giudicati di particolare importanza per comprendere la "ricezione sul campo" dello strumento e per avere un'informazione complessiva riguardo l'efficacia degli stimoli in esso contenuti. Nello specifico, è stato chiesto di indicare – utilizzando una scala Likert a 5 e 3 intervalli – il livello di difficoltà della prova (considerata sia nel suo insieme sia nelle parti e sezioni in cui è articolata) e il grado di comprensibilità delle domande.

Le tabelle 5.14 - 5.17 illustrano i dati raccolti in proposito.

Tab. 5.14 – Difficoltà complessiva del test

<i>"Il test ti è complessivamente sembrato..."</i>	N	%
Molto difficile	2	2,5
Difficile	18	22,8
Mediamente difficile	55	69,6
Facile	4	5,1
Molto facile	0	0,0
<i>Totale studenti</i>	79	100,0

Tab. 5.15 – Confronto tra i livelli di difficoltà della I e della II parte del test

<i>"Le due parti in cui il test è articolato ti sono sembrate..."</i>	N	%
Dello stesso grado di difficoltà	36	45,6
Più facile la prima parte (I metà Novecento)	39	49,4
Più facile la seconda parte (II metà Novecento)	4	5,1
<i>Totale studenti</i>	79	100,0

Tab. 5.16 – Confronto tra i livelli di difficoltà delle tre sezioni del test

<i>"Quali sezioni del test ti sono sembrate più difficili?"</i>	N	%
Prima sezione (domande a scelta multipla)	7	8,9
Seconda sezione (<i>cloze-test</i>)	35	44,3
Terza sezione (tabelle cronologiche)	37	46,8
<i>Totale studenti</i>	79	100,0

Tab. 5.17 – Livelli di comprensibilità delle domande

<i>"Le domande sono state formulate in modo..."</i>	N	%
Scarsamente comprensibile	0	0,0
Discretamente comprensibile	33	41,8
Pienamente comprensibile	44	55,7
Risposte omesse	2	2,5
<i>Totale studenti</i>	79	100,0

Da una considerazione d'insieme dei dati si evince quanto segue:

- la prova pilota è risultata complessivamente di medio-alta difficoltà;
- la seconda parte del test è stata giudicata molto più difficile della prima, ma si è registrata anche un'alta percentuale di studenti che ha considerato identico il grado di difficoltà delle due parti;
- le sezioni del test risultate più impegnative sono state quelle relative ai *cloze* e, ancor di più, alle tabelle cronologiche;
- il livello complessivo di comprensibilità delle domande è stato giudicato positivo.

Le informazioni acquisite sono risultate ampiamente convergenti con gli esiti dell'item analisi e hanno contribuito a orientare i successivi interventi di revisione della prova in vista della messa a punto della sua versione definitiva.

5.1.3. *Struttura definitiva della prova*

L'item analisi svolta a seguito del *try out* per verificare empiricamente l'efficacia metrologica della prova sulla storia del Novecento ha dunque comportato la parziale revisione dello strumento in vista della sua somministrazione definitiva.

La tabella 5.18 informa riguardo alla struttura definitiva della prova, con particolare riferimento al numero degli item presente in tale versione e in quella somministrata in *try out*. Come si può facilmente osservare, il numero totale di item della versione definitiva risulta sensibilmente inferiore a quello previsto in fase di *try out*. È del resto consuetudine dotare la prova pilota di un numero di quesiti più ampio rispetto a quello che sarà incluso nella versione definitiva, essendo prevedibile una decurtazione della quota iniziale a seguito degli interventi correttivi operati sulla base degli esiti dell'item analisi.

Tab. 5.18 – Struttura complessiva della prova di profitto nella versione iniziale e in quella definitiva

Composizione definitiva della prova		N item	
Parte prima (1914-1945)	Parte seconda (1946-1993)	Versione finale	Versione try out
15 item a scelta multipla	15 item a scelta multipla	30	30 (+7)
2 cloze-test mirati, ciascuno con 7 item	2 cloze-test mirati, ciascuno con 7 item	28	40
4 tabelle cronologiche	4 tabelle cronologiche	8	10
Totale item		66	80 (+7)

5.1.4. Il Motivation index: l'impegno dichiarato dagli studenti

Nel caso di prove cognitive, come quella predisposta per la presente indagine, che non comportano conseguenze sull'andamento scolastico degli studenti è lecito interrogarsi sul grado di impegno profuso dagli studenti e sull'incidenza dello stesso sui risultati alla prova.

Numerosi studi hanno infatti evidenziato come uno scarso impegno rispetto alle prove possa determinare una sottostima del reale livello di competenze (cfr. per es. Quintano, Castellano & Longobardi, 2010).

Definite con l'espressione *low-stake test* (test a basso rischio), le rilevazioni degli apprendimenti che non comportano una valutazione individuale di tipo scolastico si espongono al rischio di essere svolte con un basso grado di coinvolgimento e di motivazione, tale da influenzare e condizionare i risultati del test: uno scarso impegno rispetto alla prova può infatti avere effetti distorsivi sull'attendibilità dei risultati²⁶⁹.

Poiché la prova oggettiva di profitto predisposta per la nostra indagine rientra a pieno titolo nel novero dei *low-stake test* (in quanto priva di qualsiasi ricaduta valutativa sugli studenti), è parso importante rilevare nello studio principale l'incidenza del fattore motivazionale sulle prestazioni inserendo un apposito *Motivation index* al termine del fascicolo contenente la prova.

Introdotta a partire dalla seconda edizione dell'indagine OCSE-PISA (2003), tale indice risulta articolato in due quesiti, il primo dei quali volto

²⁶⁹ Studi di settore (Brow e Walberg, 1993) attestano invece un significativo miglioramento della *performance* degli studenti in corrispondenza di un aumento del loro coinvolgimento, ottenuto prospettando l'utilizzo dei risultati della prova ai fini della valutazione scolastica.

a rilevare, in una scala da 1 a 10, il grado di impegno effettivamente dedicato da ciascuno studente all'esecuzione del test, e il secondo il grado di impegno che avrebbe dedicato nel caso in cui esso avesse contribuito alla definizione del voto del primo esame universitario.

Attraverso l'incrocio dei dati raccolti tramite il *Motivation index* con i punteggi conseguiti alla prova si è inteso acquisire una misura oggettiva della relazione tra *performance* e impegno, e perciò disporre di una stima più precisa del grado di attendibilità dei risultati. Un'analisi più specifica delle relazioni con questo indice sarà presentata nel cap. VI, § 6.2.4.

5.2. Lo studio principale

Nella conduzione di una ricerca empirica, la realizzazione dello studio principale costituisce lo snodo centrale, quello in cui convergono tutte le attività svolte in precedenza e da cui si dipanano le fila per il raggiungimento ottimale degli obiettivi d'indagine prefissati.

La necessità di coniugare le esigenze di rigore metodologico della ricerca con i condizionamenti derivanti da fattori esterni ostativi allo svolgimento delle attività secondo le linee pianificate ha costituito la principale difficoltà incontrata nella conduzione dell'indagine durante l'ultimo anno di dottorato.

Il vincolo di svolgere la somministrazione definitiva nel periodo iniziale dell'anno accademico 2010/11²⁷⁰ si è dovuto infatti confrontare con le forti difficoltà incontrate nella costruzione di un campione che fosse, nel contempo, adeguatamente rappresentativo della popolazione di riferimento e numericamente consistente.

Nonostante la tempestività dei contatti attivati in forma ufficiale sin dalla primavera 2010 con i referenti dei corsi di laurea inclusi nel primo piano di campionamento²⁷¹, non è stato possibile ottenere sempre la di-

²⁷⁰ Come detto in precedenza, la dislocazione dello studio principale nella fase iniziale dell'anno accademico 2010/11 è stata una scelta obbligata, poiché determinata dalla necessità di compiere la rilevazione in epoca quanto più possibile vicina al conseguimento del diploma di maturità. Non potendosi infatti somministrare gli strumenti in ambito scolastico per le ragioni esposte nel § 3.4.1, si è ritenuto che una stima affidabile dei livelli di conoscenza della storia contemporanea raggiunti nelle scuole superiori potesse essere raggiunta facendo intercorrere il più breve lasso di tempo possibile tra la conclusione del percorso scolastico e l'inizio di quello universitario.

²⁷¹ Per la costruzione del primo piano di campionamento, cfr. *supra*, § 3.4.2.

I primi contatti sono stati stabiliti a partire dal mese di maggio 2010, con l'invio per posta elettronica ai responsabili della didattica (presidi di Facoltà, coordinatori di Di-

sponibilità richiesta: il blocco della didattica all'inizio dell'anno accademico 2010/11 – adottato quale forma di protesta contro l'approvazione della legge Gelmini sulla riforma dell'università – ha infatti condizionato pesantemente la disponibilità dei docenti a concedere il tempo necessario allo svolgimento delle prove. Non pochi tra i professori contattati, infatti, pur apprezzando e condividendo le finalità dell'indagine, hanno frapposto un diniego alla richiesta di collaborazione, motivandolo con l'impossibilità di rinunciare a ore di insegnamento giudicate preziose per via del tardivo inizio delle lezioni.

Tali difficoltà hanno comportato, oltre alla revisione dell'originario piano di campionamento, anche lo slittamento dei tempi di effettuazione dello studio principale. L'arco di tempo inizialmente assegnato alle somministrazioni (ottobre-novembre 2010) si è infatti dilatato sino al gennaio 2011 (cfr. Tab. 5.19, che riporta dati anche sulla composizione definitiva del campione e sul numero di studenti raggiunti). Non si è potuto così rispettare appieno uno dei criteri-guida della raccolta dati: lo svolgimento delle prove all'interno di uno spazio temporale unitario, necessario per garantire la piena identità delle condizioni di somministrazione.

Tab. 5.19 – La somministrazione principale: prospetto riassuntivo

<i>Giorno</i>	<i>Facoltà/Corso di laurea</i>	<i>N. studenti neo-diplomati</i>	<i>N. studenti non neo-diplomati</i>
20 ottobre 2010	Medicina	22	6
11+13 novembre 2010	Filosofia	33+5	9+2
18 novembre 2010	Ingegneria	150	8
19 novembre 2010	Scienze della Comunicazione	44	27
25 novembre 2010	Psicologia	53	13
26 nov+13 dic. 2010	Lettere	20+59	13+14
14 dicembre 2010	Scienze dell'Educazione	18	16
28 gennaio 2011	Scienze Infermieristiche	14	36
31 gennaio 2011	Giurisprudenza	222	9
		Tot. 640	Tot. 153
Totale campione 793			

Il numero complessivo di studenti che hanno partecipato alla somministrazione definitiva è risultato pari a 793 unità, ma il gruppo di riferimen-

partimento) di una richiesta formale di partecipazione alla rilevazione. La lettera di presentazione dell'indagine, a firma del coordinatore del Dottorato in Pedagogia sperimentale, prof. Pietro Lucisano, è acclusa alla presente tesi tra i materiali in allegato (cfr. Appendice, Sezione I/b).

to utilizzato nell'analisi dei dati è stato inferiore, a ragione della necessità di non considerare gli studenti con caratteristiche diverse da quelle richieste dalla popolazione di riferimento, identificata con studenti diciannovenni neo-diplomati immatricolati al primo anno.

Il campione di ricerca non ha potuto essere pienamente rappresentativo della popolazione-target per l'impossibilità materiale di raggiungere corsi frequentati "solo" da matricole diciannovenni neo-diplomate; di conseguenza, gli strumenti di rilevazione sono stati somministrati anche a quanti, tra gli studenti non neo-diplomati presenti in aula, hanno esplicitamente chiesto di poterli utilizzare per "saggiare" la propria preparazione storica.

L'articolazione numerica del campione in due gruppi in base all'epoca di conseguimento del diploma di maturità è illustrata dalla seguente tabella.

Tab. 5.20 – Lo studio principale: articolazione del campione raggiunto

<i>Casi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Studenti neo-diplomati immatricolati al 1° anno	640	80,7
Studenti non neo-diplomati	153	19,3
<i>Totale studenti partecipanti allo studio principale</i>	793	100,0

5.2.1. Modalità di somministrazione

Gli strumenti di rilevazione messi a punto per lo studio principale sono stati stampati su due fascicoli, uno contenente la prova oggettiva di profitto, l'altro il questionario studenti.

Tali strumenti sono stati presentati agli studenti in busta chiusa, priva di qualsiasi contrassegno esteriore ad eccezione del logo dell'Università "Sapienza"; sui fascicoli relativi agli strumenti è stato invece apposto un codice alfanumerico per l'identificazione degli studenti.

Al fine di garantire l'uniformità delle condizioni di somministrazione e, perciò, la confrontabilità dei risultati, tutte le attività connesse allo svolgimento dello studio principale sono state curate personalmente (predisposizione dei fascicoli, riproduzione tipografica degli stessi, allestimento delle buste, accordi con i docenti, conduzione delle rilevazioni), ma si è grati alle colleghe dottorande che hanno collaborato alla somministrazione delle prove e dei questionari nei contesti in cui l'elevato numero di

studenti ha richiesto un potenziamento del personale addetto alla distribuzione dei materiali e alla sorveglianza²⁷².

Per quanto concerne il contatto con i soggetti campionati, è importante evidenziare che *solo* il sub-campione di Medicina (il primo tra quelli che hanno partecipato allo studio principale) è stato preventivamente informato riguardo alla data in cui avrebbe partecipato all'indagine.

Proprio l'esiguità del numero di soggetti raggiunto in questa prima rilevazione²⁷³ ha indotto a richiedere in modo esplicito ai docenti contattati per le successive rilevazioni di non dare alcun tipo di preavviso ai loro studenti. Di conseguenza, le dieci rilevazioni successive hanno avuto luogo entrando in aula a lezione già avviata nell'orario concordato con il docente; per contenere i possibili rischi di distorsione derivanti dall'"effetto sorpresa", grande cura è stata riposta nell'incentivare la motivazione degli studenti. La ricerca è stata presentata in modo articolato, informando riguardo le finalità perseguite, le modalità di costruzione degli strumenti, l'elaborazione statistica dei dati, l'utilizzazione dei risultati e le modalità di restituzione degli stessi. Si è particolarmente sottolineata l'importanza del contributo degli studenti alla realizzazione dell'indagine e la rilevanza di un atteggiamento collaborativo e responsabile per un'ottimale riuscita della raccolta dati.

La risposta degli studenti è stata pienamente soddisfacente: i comportamenti tenuti durante la somministrazione degli strumenti sono stati in larghissima misura improntati a responsabilità e non si sono verificate forme di intemperanza tali da produrre effetti distorsivi sull'attendibilità risultati.

Per quanto concerne i tempi di svolgimento delle prove, riportati nella tabella 5.21, essi sono stati definiti in base all'esperienza maturata attraverso il *try out* e considerando il tempo accordato alla compilazione del questionario in precedenti indagini osservative sulla storia.

²⁷² La dott.ssa D'Apollò ha collaborato alla somministrazione degli strumenti nella Facoltà di Ingegneria (18 novembre 2010), la dott.ssa Scoppola nella Facoltà di Scienze della Comunicazione (19 novembre 2010), le dott.sse Borghi e D'Apollò nella Facoltà di Giurisprudenza (31 gennaio 2011).

²⁷³ Appena 22 sono stati gli studenti neodiplomati iscritti a Medicina che hanno svolto le prove. Un numero davvero esiguo, se si considera l'obbligo di frequenza a cui sono tenuti gli studenti di Medicina del I anno.

Tab. 5.21 – Organizzazione dei tempi nello studio principale

<i>Fasi della sessione di svolgimento della prova</i>	<i>Tempo massimo</i>
Presentazione della ricerca, distribuzione dei fascicoli, spiegazione delle istruzioni	10'
Svolgimento della prova oggettiva di profitto	50'
Compilazione del questionario studenti	30'
<i>Durata complessiva</i>	<i>1 ora e 30 minuti</i>

5.2.2. Pulizia dei dati e attribuzione dei punteggi

Contestualmente alle somministrazioni si è svolta l'attività di immissione dei dati in un foglio Excel appositamente predisposto.

Un informale diario "data entry" è stato redatto in parallelo all'opera di inserimento, per trattenere memoria di quanto – pur presente nelle prove (annotazioni poste a margine o in calce ai fascicoli, refusi linguistici, errori ortografici) – non poteva essere codificato e riportato nella matrice dati.

Prima di compiere tutti i controlli previsti dal protocollo (di qualità, di plausibilità, di congruenza, di verifica dei valori mancanti²⁷⁴), è stata operata una selezione che ha portato all'esclusione di 19 soggetti dal campione complessivo di studenti neodiplomati.

I criteri di esclusione adottati sono stati i seguenti:

- conseguimento all'estero del diploma di maturità;
- incompleto svolgimento del test;
- mancata compilazione del questionario;
- svolgimento delle prove con scarso impegno dichiarato²⁷⁵.

Al netto degli scarti operati, il campione utilizzato per le successive analisi statistiche è risultato costituito da 621 unità, numero pari al 4% dei neodiplomati diciannovenni immatricolati alla "Sapienza" nell'anno accademico 2010/11 e allo 0,6% della stessa leva di studenti che a livello nazionale si è iscritto all'Università subito dopo il conseguimento del diploma di maturità.

²⁷⁴ I dati omessi (codificati con il valore 9) sono stati distinti dai dati non raggiunti (codificati con il valore N).

²⁷⁵ Una stima dell'impegno è stata acquisita attraverso il valore del *Motivation index*. In generale si è constatato che a valori bassi di tale indice hanno corrisposto risposte inattendibili e perciò destituite di qualsiasi rilevanza a fini valutativi.

La tabella sottostante illustra la distribuzione numerica delle unità d'analisi all'interno delle varie Facoltà o Corsi di laurea, considerati come "strati" del campione.

Tab. 5.22 – Distribuzione del campione al netto degli scarti

<i>Strati del campione (Facoltà/Corso di laurea)</i>	<i>N</i>
Medicina	22
Filosofia	38
Ingegneria	146
Scienze della Comunicazione	44
Psicologia	49
Lettere	76
Scienze dell'Educazione	18
Scienze infermieristiche	14
Giurisprudenza	214
<i>Totale studenti</i>	<i>621</i>

Per quanto concerne la determinazione dei punteggi grezzi riportati alla prova di profitto, si è convenuto di accordare lo stesso punteggio ai 30 item a scelta multipla e ai 28 "buchi" contenuti nelle prove *cloze*²⁷⁶ (1 punto per ciascuna risposta corretta e 0 punti per le risposte errate, omesse o non raggiunte), mentre un trattamento diverso è stato riservato alle 8 tabelle cronologiche, a ragione del maggiore grado di complessità riconosciuto alle risposte esatte (cfr. Tab. 5.23).

Nello specifico, si è operato assegnando il punteggio 2 alla sequenza cronologica completamente corretta (giudicata tale nel caso in cui i quattro eventi storici inclusi in ciascuna tabella risultassero disposti nell'esatta successione cronologica), e il punteggio 1 alla sequenza parzialmente corretta, definita tale nei casi in cui ci sia stata una sola inversione di data, o nella prima coppia o nella coppia centrale o nella terza coppia.

Di conseguenza, nella matrice dati accanto a ogni tabella del test è stata apposta un'altra tabella, contrassegnata dalla sigla "bis", che ha portato a 16 il numero di item relativi alle tabelle cronologiche e a 74 il numero complessivo di item del test sottoposti ad analisi. Sempre a 74 ammonta, pertanto, il punteggio massimo teorico della prova di profitto.

²⁷⁶ La correzione delle prove *cloze* è stata effettuata, come nel *try out*, senza tener conto dei termini sinonimici, al fine di evitare l'apertura di margini di discrezionalità.

Tab. 5.23 – Determinazione del punteggio massimo teorico

<i>Tipo di item</i>	<i>N</i>	<i>Peso</i>	<i>Punteggio max. teorico</i>
Scelte multiple	30	1	30
“Buchi” cloze test	28	1	28
Tabelle cronologiche	8	2	16
<i>Totale punteggio massimo teorico</i>			<i>74</i>

5.2.3. Item Analisi

Per avere una precisa informazione riguardo le capacità metrologiche della prova usata per la rilevazione dei livelli di conoscenza della storia del Novecento, i dati raccolti per suo tramite sono stati sottoposti ad item analisi.

Diversamente dal *try out*, l’elaborazione statistica è stata effettuata considerando non solo le misure derivanti dall’Item Analisi Classica (facilità, discriminatività, media di risposta), ma anche quelle acquisibili attraverso l’*Item Response Theory* (IRT), un modello che consente di scegliere tra una serie di impostazioni.

Nel caso della presente ricerca, è stato adottato il modello a due parametri, che tiene in considerazione l’abilità-difficoltà e la capacità discriminativa di ciascun item²⁷⁷. Tale scelta si spiega con l’esigenza di ottenere misure più affidabili e precise rispetto a quelle dell’item analisi classica, la quale – attribuendo a tutti i quesiti la stessa difficoltà – non consente di differenziarli in base alle abilità possedute dai soggetti.

Nella tabella 5.24 si presentano i risultati dell’item analisi della prova nel suo complesso, mentre in quelle successive si fa riferimento a ciascuna delle tre sezioni in cui essa è articolata. Per quanto invece riguarda i risultati relativi ai singoli quesiti, si rimanda ai materiali allegati in Appendice (Sezione III/b).

²⁷⁷ Il programma utilizzato per lo svolgimento dell’item analisi secondo il modello IRT è stato *XCalibre*. Per una descrizione più esaustiva delle caratteristiche dell’*Item Response Theory* si rimanda al § 3.4.4.

Tab. 5.24 – Esiti generali dell'item analisi

<i>Indicatori</i>	<i>Valori</i>
Numero soggetti	621
Numero item	74
Kuder & Richardson 21	0,902
Deviazione standard	11,7
Coefficiente di variazione	33,8
Punteggio massimo teorico	74
Punteggio totale medio	34,6
Punteggio minimo	7
Punteggio massimo	66

Avendo attribuito agli item complessità diverse, l'indice utilizzato per rilevare la coerenza (o consistenza) interna della prova è stato il Kuder & Richardson 21: il valore assunto (0,902) conferma – come già rilevato per la prova pilota utilizzando i coefficienti Alfa di Cronbach e Kuder & Richardson 20 – un alto grado di intercorrelazione degli item e, perciò, la forte omogeneità dello strumento.

Il valore piuttosto elevato della deviazione standard (11,7) indica invece un'ampia dispersione dei punteggi attorno alla media, dalla quale si inferisce che i risultati del gruppo di soggetti sottoposto a rilevazione non sono omogenei.

Per avere un'informazione più puntuale della distribuzione dei punteggi e, perciò, dei livelli di conoscenza è nondimeno necessario prendere in esame il coefficiente di variazione, indice che si ottiene dal rapporto tra la media e la deviazione standard e, di conseguenza, consente una stima precisa della variabilità dei punteggi in termini di differenze rispetto alla media²⁷⁸.

Il valore assunto dal coefficiente di variazione è risultato pari a 33,8%: percentuale che attesta un alto grado di eterogeneità del gruppo, indicativo di livelli di conoscenza assai differenziati.

Una conferma di tale riscontro è data anche dall'ampiezza dello scarto rilevato tra il punteggio minimo (7) e quello massimo (66) conseguiti alla prova. Confrontando inoltre il valore assunto dal punteggio totale medio

²⁷⁸ Come precisato per es. in Lucisano & Salerni (2002, p. 254), per ottenere il coefficiente di variazione (CV) è necessario conoscere i due parametri fondamentali di una distribuzione (deviazione standard e media) e applicare la seguente formula:

$$CV = \text{dev. standard}/\text{media} \times 100$$

(34,6) con il punteggio massimo ottenibile alla prova (78), si è informati del fatto che, in media, i soggetti partecipanti alla rilevazione hanno risposto esattamente a meno della metà dei quesiti.

I punteggi al test non sono dunque risultati distribuiti in modo simmetrico rispetto alla media ma, estendendosi soprattutto verso i valori negativi, presentano asimmetria negativa (curva di distribuzione con coda a sinistra del massimo centrale).

- *Distribuzione degli item in base agli indici di facilità*

Per ottenere un'informazione più puntuale del livello di difficoltà della prova considerata nel suo insieme e in ciascuna delle tre sezioni in cui è articolata, è stata effettuata la verifica dei quesiti rispetto all'indice di facilità.

Le tabelle 5.25 - 5.28 illustrano gli esiti di tale procedura.

Tab. 5.25 – Distribuzione degli item dell'intera prova in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
da 100 a 75	Facile	10	13,5
da 74,9 a 50	Medio-facile	21	28,3
da 49,9 a 25	Medio-difficile	35	47,2
da 24,9 a 0	Difficile	8	10,8
<i>Totale item</i>		<i>74</i>	<i>100,0</i>

Rispetto al *try out*, in cui le due fasce medie erano risultate equivalenti (ciascuna con 28 item), nella somministrazione definitiva la distribuzione degli item in base all'indice di facilità ha evidenziato una preponderanza di item medio-difficili. Va nondimeno segnalata una netta diminuzione di item difficili (da 21 a 8). Rispetto alla prova pilota, in questo caso si osserva un maggiore equilibrio tra le due fasce estreme, i cui indici assumono, nella stragrande maggioranza dei casi, valori accettabili: solo 3 dei 10 item facili hanno infatti avuto un indice superiore a 90, mentre nessuno degli 8 item difficili ha avuto un indice inferiore a 10.

Confrontando la distribuzione degli item a scelta multipla relativi alla I metà del '900 e alla II metà (cfr. Tab. 5.26), si constata che le due fasce estreme ("facile" - "difficile") delle scelte multiple della II metà non includono alcun item. Questo diversamente dagli esiti della prova pilota, nella quale 4 item erano risultati facili e 2 difficili. La polarizzazione degli item nelle fasce centrali è indicativa del grado medio-alto di difficoltà incontrato dagli studenti nell'affrontare i quesiti relativi alla storia più recente.

Tab. 5.26 – Distribuzione degli item a scelta multipla in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item s.m. (I metà del '900)</i>	<i>N.item s.m. (II metà del '900)</i>
da 100 a 75	Facile	2	0
da 74,9 a 50	Medio-facile	8	6
da 49,9 a 25	Medio-difficile	4	9
da 24,9 a 0	Difficile	1	0
<i>Totale item</i>		15	15

L'intervento di revisione compiuto sui *cloze* inclusi nella prova pilota si è rivelato assai utile: ha infatti portato a una sensibile diminuzione degli item difficili (da 13 a 2) e a un aumento di quelli facili (da 3 a 7), consentendo un maggiore equilibrio delle fasce estreme (cfr. Tab. 5.27).

Tab. 5.27 – Distribuzione degli item dei *cloze* test in base all'indice di facilità

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item cloze (I metà del '900)</i>	<i>N. item cloze (II metà del '900)</i>
da 100 a 75	Facile	5	2
da 74,9 a 50	Medio-facile	4	5
da 49,9 a 25	Medio-difficile	4	6
da 24,9 a 0	Difficile	1	1
<i>Totale item</i>		14	14

Come osservato in relazione al *try out*, anche nella somministrazione definitiva la distribuzione degli indici di facilità delle tabelle cronologiche ha evidenziato la concentrazione dei valori sulle sole fasce di medio-alta difficoltà, risultato indicativo delle difficoltà incontrate dagli studenti nell'organizzare diacronicamente gli eventi storici (cfr. Tab. 5.28).

L'attenta revisione a cui le tabelle sono state sottoposte a seguito del *try out* ha diminuito sensibilmente il loro tasso di difficoltà: se infatti nella prova pilota ben 6 delle 10 tabelle appartenevano alla fascia di maggior difficoltà, in quella definitiva solo 2 delle 8 tabelle presenti nel test sono rimaste in tale fascia.

Tab. 5.28 – Distribuzione delle tabelle cronologiche in base all'indice di facilità

Indice di facilità		N. tabelle (I metà del '900)		N. tabelle (II metà del '900)	
		Tablelle corrette	Tablelle parzialmente corrette	Tablelle corrette	Tablelle parzialmente corrette
da 100 a 75	Facile	0	0	0	0
da 74,9 a 50	Medio-facile	0	0	0	0
da 49,9 a 25	Medio-difficile	3	3	3	3
da 24,9 a 0	Difficile	1	1	1	1
Totale item		4	4	4	4

Il numero totale delle tabelle cronologiche (16) è doppio rispetto alle tabelle incluse nella prova definitiva (8) per le ragioni esposte nel § 5.2.2 (determinazione del punteggio grezzo).

- Distribuzione degli item in base agli indici di discriminatività

Rispetto all'analisi della discriminatività effettuata sui dati del *try out*, che si è avvalsa del solo indice punto biseriale dell'Item Analisi Classica (PBs), la verifica della capacità discriminativa di ciascun item della prova definitiva ha tenuto conto anche dei valori registrati dal punto biseriale dell'*Item Response Theory* (PBt), un coefficiente particolarmente importante perché prende in considerazione anche il tratto latente della prova (*theta*), ovvero le abilità degli studenti²⁷⁹.

La distribuzione degli item in base agli indici di discriminatività può essere considerata complessivamente soddisfacente (cfr. Tab. 5.29): rispetto agli esiti dell'item analisi condotta sulla prova pilota, si è infatti registrato un netto miglioramento sia degli item deboli (da 13 a 8) che di quelli negativi (da 3 a 1). Riguardo all'unico item con punto biseriale negativo, deve essere segnalato che è risultato tale solo in rapporto al PBs dell'IAC (-0,05), mentre ha registrato un buon indice biseriale IRT (0,27). Va inoltre

²⁷⁹ Più precisamente, il punto biseriale dell'IRT si basa sulla correlazione di Pearson tra le risposte esatte/non esatte e il tratto latente (*theta*, θ). Come puntualizza Asquini (2005, p.18) «Il tratto latente è l'elemento che tiene uniti i quesiti di una prova [...]; in pratica corrisponde a ciò che la prova sta misurando, e con l'analisi IRT è possibile verificare sia quali quesiti non sono coerenti con il tratto latente della prova, sia quali studenti non sono coerenti, cioè hanno una preparazione anomala rispetto al resto del gruppo».

evidenziato che tra gli item con discriminatività debole, quello con l'indice più basso ha un punto biseriale (sia IAC che IRT) pari a 0,11, ma possiede un accettabile indice di facilità (0,37).

Tab. 5.29 – Distribuzione degli item dell'intera prova in base agli indici di discriminatività

Indici di discriminatività			
<i>PBs (Punto biseriale Item Analisi Classica)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	65	87,8
< 0,20	Debole	8	10,8
≤ 0,00	Nulla o negativo	1	1,4
<i>PBt (Punto biseriale Item Response Theory)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	67	90,5
< 0,20	Debole	7	9,5
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0,0

Nelle tabelle 5.30 – 5.32 si presentano gli esiti della verifica delle caratteristiche dei quesiti rispetto agli indici di discriminatività considerando le tre sezioni in cui è articolata la prova (scelta multipla, cloze test, tabelle cronologiche).

Tab. 5.30 – Distribuzione degli item a scelta multipla in base agli indici di discriminatività

Indici di discriminatività			
<i>PBs (Punto biseriale Item Analisi Classica)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	27	90
< 0,20	Debole*	3	10
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0,0
<i>PBt (Punto biseriale Item Response Theory)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	25	83,3
< 0,20	Debole**	5	16,7
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0,0

*Tra i 3 item con discriminatività debole, quello con l'indice più basso ha un PBs pari a 0,11

**Tra i 5 item con discriminatività debole, quello con l'indice più basso ha un PBt pari a 0,10

Tab. 5.31 – Distribuzione degli item dei cloze test in base agli indici di discriminatività

Indici di discriminatività			
<i>PBs (Punto biseriale Item Analisi Classica)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	21	75
< 0,20	Debole*	6	21,4
≤ 0,00	Nulla o negativo	1	3,6
<i>PBt (Punto biseriale Item Response Theory)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	27	96,4
< 0,20	Debole**	1	3,6
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0,0

*Tra i 6 item con discriminatività debole, quello con l'indice più basso ha un PBs pari a 0,15

** L'unico item con discriminatività debole ha un PBt pari a 0,13

Particolare importanza è stata riservata alla verifica della capacità discriminativa delle tabelle cronologiche.

Complessivamente il funzionamento di questo tipo di item è stato positivo (cfr. Tab. 5.32): benché difficili, nessuna tra le tabelle ha infatti riportato valori di punto biseriale debole o negativo secondo l'IAC, mentre solo due (su 16) sono risultate blandamente deboli secondo l'IRT (PBs pari a 0,19).

Tab. 5.32 – Distribuzione delle tabelle cronologiche in base agli indici di discriminatività

Indici di discriminatività			
<i>PBs (Punto biseriale Item Analisi Classica)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	16	100,0
< 0,20	Debole	0	0,0
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0,0
<i>PBt (Punto biseriale Item Response Theory)</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	14	87,5
< 0,20	Debole*	2	12,5
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0,0

* I due item con discriminatività debole hanno registrato un PBt pari a 0,19

- *Facilità media della prova*

La prova oggettiva di profitto sulla storia del Novecento messa a punto e somministrata nell'ambito dello studio principale è stata analizzata anche in rapporto alla facilità media complessiva e a quella relativa a ciascuna delle singole parti in cui è articolata. È parso infatti indispensabile

dedicare un'attenzione specifica alla rilevazione del livello medio di difficoltà incontrato dagli studenti nel rapportarsi alla storia del Novecento, sia considerata nel suo insieme che nella periodizzazione adottata all'interno della prova (prima e seconda metà del secolo).

L'obiettivo di fondo perseguito è stato quello di rilevare se i risultati al test evidenziassero una distribuzione omogenea dei livelli di difficoltà, oppure se – come ipotizzato – si registrasse una maggiore difficoltà in rapporto ai contenuti storici afferenti alla seconda metà del secolo, da cui fosse possibile inferire un minore livello di conoscenza della storia contemporanea più recente.

La tabella 5.33 riporta in percentuale gli indici di facilità media della prova, ottenuti mediante il rapporto tra i punteggi medi e i punteggi massimi teorici.

Tab. 5.33 – Indici di facilità media della prova

PRIMA PARTE			SECONDA PARTE		
1° metà del Novecento			2° metà del Novecento		
Sezione	Tipo di item	% facilità media	Sezione	Tipo di item	% facilità media
I	Scelta multipla	56,3	I	Scelta multipla	45,6
II	Cloze	57,5	II	Cloze	51,3
III	Tabelle cronologiche	38,0	III	Tabelle cronologiche	31,5
% <i>Facilità media</i>		50,6	% <i>Facilità media</i>		42,8
% <i>Facilità media totale</i> = 46,7					

All'interno di una situazione di complessiva inadeguatezza (l'indice di facilità media totale della prova si colloca nella fascia di "media difficoltà"), è possibile affermare che la seconda parte del test è risultata più difficile rispetto alla prima.

Tale riscontro trova conferma nelle differenze emerse, fra le due parti, considerando gli indici di facilità media relativi alle diverse sezioni del test; dalla lettura comparativa delle percentuali si evince con chiarezza che i valori più bassi pertengono agli item contenuti nella seconda parte del test, volta alla misurazione dei livelli di conoscenza del periodo relativo al secondo dopoguerra (1946-1993).

Data l'importanza che tale esito riveste ai fini della verifica dell'ipotesi di ricerca, su di esso si tornerà a riflettere nei capitoli VI e VII, deputati alla presentazione e discussione dei risultati della ricerca.

5.2.4. *Andamento dei punteggi al test secondo l'IRT*

Come è inferibile dai dati relativi all'andamento degli studenti alle prove basate sui punteggi grezzi, è ampiamente ipotizzabile che la correttezza della risposta non sia direttamente rapportabile solo all'indice di difficoltà dell'item, ma dipenda anche dalla abilità dei singoli studenti.

Per questo motivo, è ormai prassi consolidata nelle maggiori indagini internazionali sugli apprendimenti calcolare i punteggi sulla base dell'*Item Response Theory*, una metodologia che – come ricordato nel paragrafo 3.4.4 – consente di attribuire a ogni item un peso diverso, a seconda dei parametri utilizzati. Per le esigenze metrologiche della presente indagine è stato ritenuto idoneo il modello IRT a due parametri, che considera la difficoltà dell'item e l'abilità dello studente e perciò verifica la coerenza dell'item con il tratto latente θ .

I punteggi ricavati con l'item analisi a due parametri sono stati successivamente standardizzati in cinquecentesimi, utilizzando 500 come valore corrispondente alla media e 100 come valore corrispondente alla deviazione standard²⁸⁰. In seguito, i punteggi sono stati anche normalizzati; ciò ha permesso di risolvere alcuni problemi tecnici legati all'arrotondamento automatico dei punteggi, che non permetteva di fissare la media a 500 e la deviazione standard a 100.

Nella seguente tabella vengono presentati, per ciascuno dei nove Corsi di laurea compresi nel campione dell'indagine, i punteggi massimi e minimi conseguiti dagli studenti nella somministrazione definitiva.

²⁸⁰ La standardizzazione dei punteggi ha permesso di ovviare a un inconveniente che avrebbe reso più difficile l'interpretazione dei punteggi: la presenza nella scala anche di valori negativi.

Tab. 5.34 – Distribuzione dei punteggi (normalizzati a 500) per Corsi di laurea secondo l'IRT

<i>Strati del campione (Corso di laurea)</i>	N	<i>Punteggio massimo</i>		<i>Punteggio minimo</i>		<i>Differenza tra i punteggi</i>
		IRT	IRT NORM.	IRT	IRT NORM.	
Medicina	22	1,7	669	-0,9	419	250
Filosofia	38	3,1	798	-1,3	379	419
Ingegneria	146	2,0	698	-2,5	262	319
Sc. Comunicazione	44	2,7	763	-2,0	311	452
Psicologia	49	1,4	635	-3,1	204	431
Lettere	76	2,9	785	-2,3	282	503
Scienze Educazione	18	0,4	546	-3,1	204	342
Sc. Infermieristiche	14	0,7	572	-2,8	232	340
Giurisprudenza	214	3,37	825	-2,42	271	554

I dati della tabella 5.34 illustrano il diverso andamento dei punteggi considerando il corso di laurea come livello di aggregazione dei dati. Dalla lettura dei dati si evince, in riferimento a ciascuno strato, l'esistenza di un notevole scarto (compreso tra i 250 e i 554 punti) tra il punteggio massimo e il punteggio minimo, indicativo di una forte diversificazione dei livelli di conoscenza storica all'interno dei singoli corsi di laurea.

5.2.5. Distribuzione pentenaria dei punteggi

Per avere una migliore interpretazione, i punteggi sono stati distribuiti in cinque fasce di livello di ordine decrescente, così articolate:

Fascia A = punteggi superiori a 651;

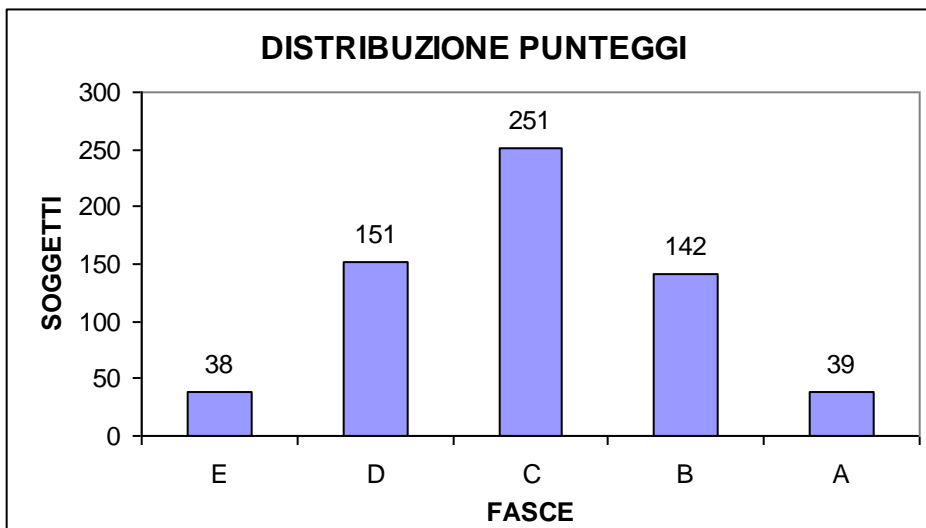
Fascia B = punteggi da 551 a 650;

Fascia C = punteggi da 451 a 550;

Fascia D = punteggi da 450 a 351;

Fascia E = punteggi inferiori a 350.

Figura 5.1 – Distribuzione pentenaria dei punteggi nella prova oggettiva di profitto



Il grafico mostra come l'andamento dei punteggi tenda fortemente ad approssimarsi alla cosiddetta *distribuzione normale*: la fascia centrale C, corrispondente ai punteggi all'interno della deviazione standard della media, raccoglie infatti il maggior numero di soggetti, mentre le due "code" E ed A, come pure le fasce intermedie D e B, hanno dimensioni molto affini.

Un'ulteriore comprova della distribuzione simmetrica delle abilità degli studenti intorno alla media è data dalla forma perfettamente a campana della curva informativa del test (*Test Information Curve*), inclusa - assieme alla curva caratteristica del test (*Test Characteristic Curve*) - tra i materiali allegati in Appendice (Sezione III/d).

Il diverso andamento dei punteggi all'interno dei singoli strati del campione è illustrato dalla seguente tabella, che riporta la distribuzione pentenaria in rapporto a ciascun corso di laurea.

Tab. 5.35 – Distribuzione pentenaria dei punteggi per strati del campione

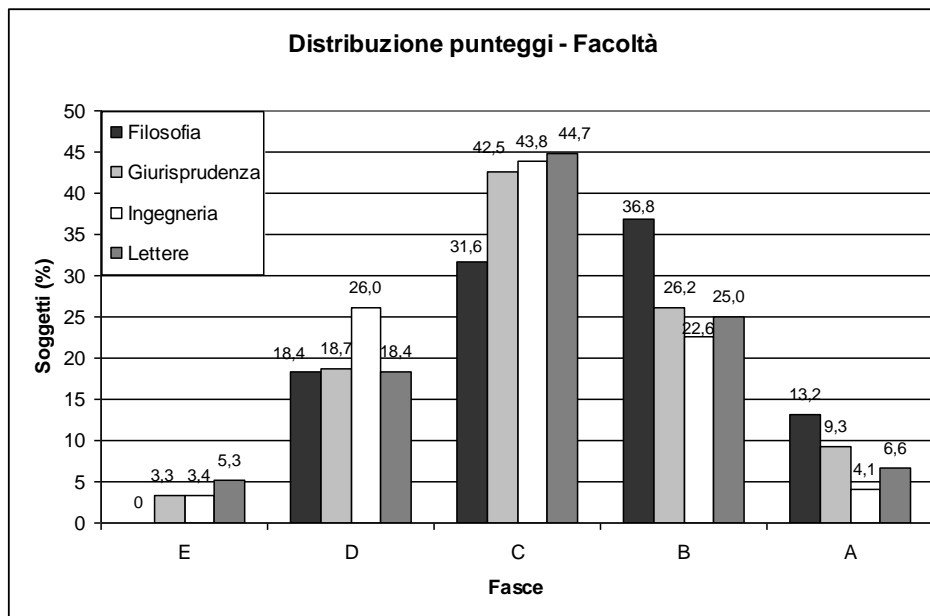
<i>Corso di laurea</i>	<i>N</i>	<i>Fascia E</i>	<i>Fascia D</i>	<i>Fascia C</i>	<i>Fascia B</i>	<i>Fascia A</i>
Medicina	22	0	2	8	11	1
Filosofia	38	0	7	12	14	5
Ingegneria	146	5	38	64	33	6
Scienze Comunicazione	44	4	15	17	5	3
Psicologia	49	6	21	19	3	0
Lettere	76	4	14	34	20	4
Scienze Educazione	18	4	10	4	0	0
Scienze Infermieristiche	14	8	4	1	1	0
Giurisprudenza	214	7	40	92	55	20

Benchè non rientri tra le finalità della presente indagine il confronto dei livelli di preparazione storica tra i corsi di laurea a cui afferiscono gli studenti che hanno partecipato alla rilevazione, non può non essere constatata la forte variabilità degli esiti di apprendimento anche in una popolazione per molti aspetti selezionata come quella universitaria.

Al riguardo, è parso interessante approfondire la distribuzione dei punteggi all'interno dei gruppi che sono risultati più rappresentativi in termini numerici (Ingegneria, Giurisprudenza) o per gli esiti ragguardevoli raggiunti (Filosofia).

Nel grafico 5.2 appare una diversificazione dei livelli di preparazione molto forte all'interno dei corsi di laurea di Ingegneria e Lettere (con andamento simile a una distribuzione dei punteggi di tipo normale), mentre nei corsi di Giurisprudenza e, soprattutto, di Filosofia si può rilevare uno spostamento sulle fasce positive.

Figura 5.2 – Distribuzione dei punteggi in alcune Facoltà incluse nel campione di ricerca



Disaggregando i dati per i tipi di scuole secondarie di provenienza, si riscontra che conseguono esiti di profitto migliori i due corsi di laurea non solo di più compatta provenienza liceale ma anche includenti un maggior numero di studenti che hanno conseguito la maturità all'interno del liceo classico²⁸¹.

In riferimento al sub-campione di Ingegneria, si può invece ipotizzare che la notevole eterogeneità dei risultati di apprendimento trovi spiegazione nella maggiore propensione degli studenti per studi di carattere scientifico, come si evince dall'altissima percentuale (quasi l'81%) di matricole provenienti dal liceo scientifico, di contro alla più modesta quota (13%) di studenti provenienti dal liceo classico.

Stupisce l'andamento gaussiano della distribuzione dei punteggi tra le varie fasce registrata a riguardo del sub-campione di Lettere, attestante l'esistenza di esiti di profitto molto diversificati: se tale riscontro rende

²⁸¹ Tutti gli studenti del corso di laurea in Filosofia hanno conseguito la maturità liceale, in quello di Giurisprudenza oltre l'80%. In particolare, nel sub-campione di Giurisprudenza la percentuale di matricole provenienti dal liceo classico risulta doppia rispetto a quella che ha frequentato il liceo scientifico (49,5% di contro al 24,8%).

quello di Lettere uno dei gruppi più rappresentativi della popolazione di riferimento, non trova tuttavia spiegazione utilizzando i due indicatori precedentemente adottati: la prevalente provenienza liceale degli studenti e la maggiore presenza di diplomati nel liceo classico, entrambi risultati di segno positivo²⁸².

²⁸² Il 93,4% degli studenti appartenenti al sub-campione di Lettere ha dichiarato di aver conseguito il diploma liceale, il 55,3% dei quali nel liceo classico.

Capitolo sesto

I risultati della ricerca

6.1. Risultati della prova di conoscenza della storia del Novecento

L'analisi condotta sui risultati della prova di profitto consente di rappresentare in modo abbastanza puntuale la situazione della preparazione sulla storia del Novecento posseduta dagli studenti che hanno partecipato all'indagine.

Deve tuttavia essere sottolineato che per una diagnosi corretta sarebbe necessario disporre di dati di raffronto relativi a prestazioni di soggetti in età analoga e che abbiano seguito gli stessi percorsi di studio, dati che invece mancano, non essendo state condotte indagini empiriche sull'apprendimento della storia contemporanea nelle scuole superiori dopo l'entrata in vigore del decreto Berlinguer (a.s.1997/98).

Occorre inoltre tener presente che il risultato di un test è sempre condizionato dal contesto in cui si svolge. Nonostante l'impegno profuso durante la sua costruzione per garantire la cosiddetta "validità di aspetto" (*face validity*), in modo che risultasse appropriato in rapporto alla situazione, al campione e all'oggetto su cui si è inteso operare il controllo, è rimasto tuttavia aperto il problema della rilevazione di conoscenze in una situazione esterna al contesto scolastico e perciò soggetta ai rischi distorsivi derivanti dalla non utilizzabilità degli esiti per una valutazione individuale del profitto.

A tali difficoltà si aggiunge quella derivante dal fatto che la prova di profitto non ha potuto ispirarsi a indicazioni curriculari ufficiali, sia perché non ancora emanate all'epoca della sua costruzione²⁸³, sia – soprattutto – perché la normativa scolastica di riferimento per la leva di studenti a cui la prova è stata rivolta non fa riferimento né a obiettivi speci-

²⁸³ Come già ricordato, le nuove Indicazioni Nazionali per la scuola secondaria di II grado sono state emanate nel 2010 e disciplineranno l'insegnamento della storia nelle classi terminali delle superiori a partire dall'a.s. 2014-15.

fici di apprendimento, né a precisi nuclei tematici da includere nel programma²⁸⁴.

Se tutto ciò non rende agevole l'interpretazione dei risultati, le informazioni raccolte consentono in ogni caso di tracciare un primo bilancio del corredo di conoscenze sulla storia del Novecento posseduto da studenti che hanno da poco concluso il ciclo di studi secondario superiore.

Un quadro dettagliato dei livelli di apprendimento raggiunti viene di seguito delineato analizzando gli esiti del test a partire dai risultati grezzi, considerati in termini di percentuali di risposte corrette, sbagliate e omesse riferite sia alla prova nel suo complesso, sia alle singole parti e sezioni in cui è stata articolata.

6.1.1. Risultati generali della prova di profitto

Come si evince dalla tabella 6.1, l'analisi condotta sull'insieme delle risposte fornite dagli studenti alla prova di profitto ha evidenziato uno scarto piuttosto marcato tra la percentuale di risposte esatte e quella di risposte sbagliate e omesse, fortemente sbilanciato a favore di queste ultime²⁸⁵.

Tab. 6.1 – Distribuzione complessiva delle risposte nella prova (val. %)

Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
46,7	41,3	12,0
46,7	53,3	

Tale riscontro delinea un quadro di complessiva difficoltà nello svolgimento della prova da parte dei soggetti esaminati, non dissimile da quanto emerso in relazione alla stima dell'indice di facilità media totale²⁸⁶.

Scendendo a un livello di maggior dettaglio, il confronto dei risultati tra le due parti in cui è stato articolato il test ha evidenziato un progressivo scadimento degli esiti, con livelli di conoscenza che tendono ad ab-

²⁸⁴ Cfr. *supra*, § 4.1.2 .

²⁸⁵ Come in precedenza specificato (cfr. § 5.2.3), in sede di attribuzione dei punteggi le risposte omesse sono state assimilate alle risposte sbagliate e, pertanto, incidono sulla misurazione dei livelli di apprendimento.

²⁸⁶ Cfr. *supra*, § 5.2.4.

bassarsi sensibilmente in relazione agli eventi storici relativi alla seconda metà del Novecento.

Tab. 6.2 – Distribuzione delle risposte nelle due parti della prova (val. %)

PRIMA PARTE 1° metà del Novecento (1914-1945)			SECONDA PARTE 2° metà del Novecento (1946-1992)		
Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
50,6	40,9	8,5	42,8	41,5	15,7
50,6	49,4		42,8	57,2	

La lettura dei dati in tabella attesta in modo inequivocabile la maggior difficoltà incontrata dagli studenti nel rispondere alle domande incluse nella seconda parte del test. Mentre infatti si può considerare complessivamente accettabile la misurazione dei livelli di apprendimento delle vicende storiche riferibili al periodo compreso tra lo scoppio della Prima guerra mondiale e la fine della Seconda, lo stesso non può dirsi in relazione al periodo che dal secondo dopoguerra giunge sino agli anni Novanta, in cui si è registrato un tasso di risposte omesse eccezionalmente elevato (pari al 15,7% del totale).

Proprio la constatazione dell'elevato numero di risposte mancanti nella seconda parte del test e la consapevolezza della loro incidenza nella valutazione dei livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti²⁸⁷ hanno indotto ad approfondire l'analisi dei risultati della prova cognitiva in due direzioni:

- rilevare le percentuali medie di omissioni in rapporto alle diverse tipologie di item utilizzate nella prova;
- confrontare tali percentuali con il livello di difficoltà medio registrato da ciascuna tipologia di item.

Studi recenti condotti sulle prove somministrate nell'indagine OCSE/PISA 2006 documentano infatti che i fattori che maggiormente determinano l'aumento delle omissioni sono il tipo di domanda e il livello di

²⁸⁷ Come noto, con il termine "omissioni" ci si riferisce alle domande a cui lo studente non ha risposto perché ha saltato proprio quella domanda, pur continuando a rispondere alle successive. Muovendo dal presupposto che l'omissione di risposta implichi la non conoscenza della risposta stessa, la risposta omessa viene considerata come una risposta errata e pertanto incide sul punteggio conseguito dallo studente e, di conseguenza, sulla valutazione complessiva dei livelli di apprendimento.

difficoltà del quesito (cfr. Asquini & Corsini, 2010; Pozio, 2010). Per quanto attiene il formato dell'item, tali studi rilevano che il tasso di omissioni è decisamente inferiore nei quesiti a risposta chiusa, mentre cresce sensibilmente nelle domande aperte; per quanto riguarda invece il grado di difficoltà, si constata in genere l'esistenza di una proporzionalità diretta tra il livello di difficoltà dell'item e il numero delle risposte omesse tale che ad un aumento del primo si associa sistematicamente un incremento del secondo.

Alla luce di tali osservazioni è stata analizzata la distribuzione delle risposte esatte ed omesse per ciascuna tipologia di item e in rapporto alle due parti della prova (cfr. Tab. 6.3).

Tab. 6.3 – Distribuzione delle risposte esatte ed omesse nella prova di profitto

PRIMA PARTE			SECONDA PARTE		
<i>1° metà del Novecento</i>			<i>2° metà del Novecento</i>		
Tipo di item	Risposte corrette (%)	Risposte omesse (%)	Tipo di item	Risposte corrette (%)	Risposte omesse (%)
Scelta multipla	56,3	5,2	Scelta multipla	45,6	16,1
Cloze	57,5	16,5	Cloze	51,3	23,2
Tabelle cronologiche	38,0	3,8	Tabelle cronologiche	31,5	7,7
<i>Totale (%)</i>	<i>50,6</i>	<i>8,5</i>	<i>Totale (%)</i>	<i>42,7</i>	<i>15,7</i>

La lettura dei dati in tabella offre lo spunto per alcune interessanti riflessioni, la prima delle quali riguarda il dato relativo alla percentuale complessiva di omissioni, risultato superiore al 12%.

Si tratta di un valore assai elevato, che – a ragione della sua incidenza sui punteggi – induce a interrogarsi sulle cause che lo determinano.

Pur non potendo in questa sede approfondire tale aspetto come meriterebbe, si può comunque richiamare quanto osservato in merito alla scarsa dimestichezza degli studenti italiani con strumenti di valutazione di tipo strutturato, quali sono i test oggettivi di profitto²⁸⁸. Questo rilie-

²⁸⁸ Come ha osservato Stefania Pozio (2010) analizzando il problema delle omissioni nelle prove PISA «gli studenti italiani sono poco abituati a questo tipo di prove. Risulta infatti che nella scuola superiore (Cavalli et al., 2000) tra gli strumenti di valu-

vo, indubbiamente fondato, non è tuttavia sufficiente a spiegare un livello così elevato di risposte omesse: inevitabile chiamare in causa altre cause per dare una spiegazione più esauriente del fenomeno riscontrato.

A nostro giudizio le omissioni sottendono soprattutto un vuoto di conoscenza storica: in altri termini, sono rimaste senza risposta le domande a cui gli studenti non hanno saputo rispondere per un preciso deficit di apprendimento sui contenuti testati.

Passando ad analizzare le omissioni in rapporto al formato degli item e al livello medio di difficoltà, i dati raccolti sembrano in parte smentire quanto emerso in precedenti indagini riguardo ai due fattori che hanno maggiore incidenza sul tasso di omissioni: il tipo di quesito e il livello di facilità.

Se infatti trova conferma l'incremento di omissioni in corrispondenza degli item a risposta aperta, quali possono essere considerati i *cloze test*, viene invece smentita l'esistenza di un rapporto di proporzionalità diretta tra il livello di difficoltà del quesito e il numero di risposte omesse.

Senza alcun dubbio, infatti, le tabelle cronologiche sono risultate le sezioni più difficili dell'intero test, ma sono anche quelle in cui si è registrato il minor numero di omissioni.

Quale può esserne la spiegazione?

È probabile che gli studenti siano stati indotti a rispondere, pur non conoscendo la risposta, dalla particolare facilità della consegna di lavoro, che chiedeva di riordinare i quattro eventi storici contenuti in ciascuna tabella utilizzando i primi quattro numeri della scala decimale.

In considerazione di ciò, può essere ritenuto verosimile che, in molti casi, gli studenti abbiano messo i numeri in forma casuale e non attentamente ponderata, pregiudicando in tal modo la correttezza della risposte senza tuttavia ometterle. È inoltre ipotizzabile che la stessa collocazione delle tabelle cronologiche a conclusione del test possa aver favorito questo tipo di atteggiamento, unitamente alla consapevolezza degli studenti dell'assenza di ricadute valutative individuali degli esiti della prova.

tazione è evidente la dominanza di tecniche e strumenti di carattere tradizionale quali prove scritte e interrogazioni, mentre non sono praticamente considerati i test di profitto forniti da istituti specializzati, quali potrebbero essere considerate le prove cognitive del PISA» (pp. 204-205).

Per una comprensione più approfondita dei risultati, la prova è stata analizzata anche in rapporto alle percentuali di risposte corrette, sbagliate e omesse relative a ciascuna delle tre tipologie di item utilizzate nella prova.

Degli esiti di tale approfondimento, particolarmente importante ai fini della possibilità di delineare un quadro puntuale delle conoscenze storiche possedute dagli studenti esaminati, viene data informazione nei seguenti sottoparagrafi.

6.1.2. Risultati analitici: le domande a scelta multipla semplice

I risultati conseguiti dagli studenti nella sezione del test riservata agli item a scelta multipla semplice (ovvero con una sola risposta esatta tra quattro alternative) sono illustrati nella tabella 6.4 facendo riferimento alle 15 domande incluse in ciascun esercizio; un'informazione ancor più dettagliata, poiché volta a rilevare anche il funzionamento dei singoli distrattori, è acquisibile attraverso lo specifico allegato accluso in Appendice alla presente tesi (Sezione III/c).

Dalla lettura dei dati in tabella 6.4, integrati da quelli relativi ai distrattori, si evincono informazioni assai interessanti per comprendere le linee di forza e le criticità presenti nella preparazione storica degli studenti in riferimento alla prima metà del Novecento. In generale si constata che gli studenti dispongono di un corredo sufficiente di conoscenze dichiarative sugli eventi storici inclusi nell'arco di tempo esaminato (1915-1945): la percentuale media di risposte corrette riferite all'intera sezione è infatti pari al 56,3%, con un tasso di omissioni abbastanza contenuto (5,2%).

Scendendo a un livello di maggior dettaglio, è possibile rilevare che percentuali medio-alte di risposte corrette corrispondono ai grandi eventi della storia politico-militare-diplomatica ed economica della prima metà del Novecento (guerre mondiali e di Spagna, fascismo, crollo della Borsa di Wall Street, patto Molotov-Ribbentrop), mentre assai problematiche sono risultate le domande volte a verificare la conoscenza delle cause degli eventi storici (ascesa di Hitler), di particolari iniziative promosse dai regimi totalitari ("grandi purghe" e "spazio vitale") o di interventi di svolta in frangenti critici (coinvolgimento degli Usa e dell'Urss nella Seconda guerra mondiale). Altri utili riscontri riguardano la non piena padronanza del lessico storiografico (il 28% degli studenti, a proposito dell'atteggiamento adottato dall'Italia allo scoppio della Prima guerra

mondiale ha indicato la “non belligeranza”, equivocando questa espressione con il termine “neutralità”).

Tab. 6.4 – Risultati delle domande a scelta multipla, parte I (val. %)

PRIMA METÀ DEL NOVECENTO				
Item	Argomento	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
1	Comportamento dell'Italia allo scoppio della I G.M.	61	38	1
2	Perché il 1917 fu un anno di svolta nella I G.M.	81	17	2
3	Condizioni del trattato di Versailles imposte alla Germania	66	31	3
4	Crollo della Borsa di Wall Street	68	31	1
5	Responsabilità del re d'Italia nell'appoggio al fascismo	80	12	8
6	Ceto sociale che aderì maggiormente al fascismo	64	33	3
7	Circostanze che facilitarono l'ascesa al potere di Hitler	46	50	4
8	Localizzazione dello “spazio vitale” rivendicato da Hitler	36	59	5
9	Significato delle “grandi purghe” staliniste	16	79	5
10	Significato del patto “Molotov-Ribbentrop”	67	23	10
11	Guerra civile di Spagna: le forze militari partecipanti	66	26	8
12	Comportamento di Mussolini allo scoppio della II G. M.	61	37	2
13	Motivi per i quali il 1941 fu un anno decisivo per la II G. M.	34	58	8
14	Forze che parteciparono alla Resistenza italiana	49	47	4
15	Accordi di Yalta	50	36	14
		Totale risposte corrette	56,3%	
		Totale risposte sbagliate	38,5%	
		Totale risposte omesse	5,2%	

Da ultimo, suscitano sorpresa (non disgiunta da una qualche preoccupazione) le percentuali di risposta raccolte da alcuni distrattori, che evidenziano – oltre a una buona componente di illogicità – anche gravi lacune di apprendimento.

Tra di esse ricordiamo:

- il 10% di preferenze raggiunto dal distrattore c dell'item n. 5, con il quale si addebitano al re d'Italia responsabilità nella fondazione della Repubblica di Salò;

- il 19% di preferenze raccolto dal distrattore a dell'item n. 7, con il quale si attribuisce al carattere autoritario e illiberale della Repubblica di Weimar la responsabilità nell'ascesa al potere di Hitler;

- il 7% di preferenze totalizzato dal distrattore a dell'item n. 11, che individua nelle forze militari del Patto di Varsavia l'antagonista del generale Franco nella guerra civile di Spagna.

Si tratta, è vero, di percentuali non elevatissime, che obbligano comunque a prendere coscienza e a riflettere non solo sulla “quantità”, ma anche sul “tipo” delle lacune presenti nella formazione storica di studenti da poco usciti dal nostro sistema scolastico. In altri termini, si ritiene che il problema della preparazione vada affrontato considerando, accanto e oltre la “consistenza materiale” del bagaglio culturale, anche e soprattutto la capacità di assimilare i contenuti in modo critico e problematico.

Identiche riflessioni maturano a seguito dell’analisi degli esiti delle domande a scelta multipla incluse nella seconda parte del test (cfr. Tab. 6.5). Anche in questo caso, alla tabella che sinotticamente riassume le percentuali delle risposte corrette, sbagliate e omesse farà seguito una sintetica interpretazione dei risultati, tesa a richiamare l’attenzione sugli esiti che meglio si prestano a delineare il quadro degli apprendimenti sulla storia più recente posseduto dagli studenti.

Tab. 6.5 – Risultati delle domande a scelta multipla, parte II (val. %)

SECONDA METÀ DEL NOVECENTO				
Item	Argomento	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
1	Significato della Guerra fredda	58	17	25
2	Prima grave crisi della Guerra fredda	42	21	37
3	Consultazioni elettorali del 2 giugno 1946	47	46	7
4	Nascita della Repubblica popolare cinese	66	20	14
5	Inizio del conflitto arabo-israeliano	44	37	19
6	Significato della decolonizzazione	56	38	6
7	Importanza storica del “Trattato di Roma”	34	50	16
8	Periodo in cui si colloca il “miracolo economico”	39	52	9
9	Importanza storica del Concilio Vaticano II	25	55	20
10	Principale causa dell’assassinio di Moro	54	37	9
11	Significato storico del Sessantotto italiano	37	43	20
12	Oggetto dell’inchiesta “Mani pulite”	35	50	15
13	Significato del termine “Apartheid”	54	35	11
14	Cause del crollo dell’Unione Sovietica	46	27	27
15	Significato del “Giorno del ricordo”	48	46	6
Totale risposte corrette		45,6%		
Totale risposte sbagliate		38,3%		
Totale risposte omesse		16,1%		

Come in precedenza, la lettura dei dati della tabella 6. offre interessanti spunti di riflessione e si rivela molto istruttiva del grado di conoscenza raggiunto dagli studenti sulle vicende storiche della seconda metà del secolo.

Osservando la distribuzione delle risposte, balza subito all'attenzione il forte decremento di risposte corrette (45,6%, con una flessione di quasi 11 punti percentuale rispetto al valore registrato nelle scelte multiple della prima metà del Novecento) e l'opposto forte incremento di quelle omesse (16,1%, con una crescita di quasi 11 punti rispetto al tasso di omissioni raggiunto nella prima parte del test). Risulta evidente che oltre la metà degli studenti del nostro campione (per l'esattezza il 54,4%) ha incontrato forti difficoltà nel rispondere a domande sulla storia del secondo Novecento, un dato – questo – assai importante ai fini della verifica dell'ipotesi di ricerca, che suppone livelli di conoscenza inferiori in rapporto alle vicende storiche della seconda metà del secolo.

In generale, le risposte alle domande incluse in questa sezione evidenziano una condizione di complessiva inadeguatezza, con lacune di apprendimento che risultano particolarmente gravi se commisurate all'importanza storica degli eventi a cui si riferiscono, quali l'avvio del processo di unificazione europea (che totalizza solo il 34% di risposte corrette), l'inchiesta "Mani pulite" (che raggiunge il 35%), il crollo del regime sovietico (che non supera la soglia del 46%).

L'analisi delle preferenze accordate ai distrattori si è rivelata, anche in questo caso, particolarmente interessante e, non di rado, sorprendente. Tra gli esiti più rimarchevoli segnaliamo:

- il 33% di preferenze accordate al distrattore c dell'item 6 che identifica la decolonizzazione con la "perdita delle colonie" da parte dei Paesi sconfitti nel secondo conflitto mondiale;
- il 36% di preferenze totalizzate dal distrattore c dell'item 8 che colloca il cosiddetto "miracolo economico" nel decennio 1970-'80;
- il 20% di preferenze raccolte dal distrattore b dell'item 13 che riferisce l'Apartheid all'azione condotta da Martin Luther King e da Nelson Mandela contro la discriminazione razziale;
- il 16% di preferenze accordate all'alternativa b dell'item 1 che definisce la Guerra fredda un conflitto armato;
- il 12% di preferenze raggiunte dal distrattore b dell'item 9 che ascrive tra gli esiti più rilevanti del Concilio Vaticano II la fine del potere temporale della Chiesa.

6.1.3. Risultati analitici: le prove cloze

Il primo dei quattro *cloze-test* mirati presenti nella prova di profitto è stato volto a misurare la padronanza del lessico storiografico in riferimento a una delle principali rilevanze della storia novecentesca: l'avvento della società di massa.

Dai dati raccolti si evince una competenza lessicale complessivamente accettabile, non esente tuttavia da criticità in rapporto a espressioni di tipo tecnico, quali "economia di mercato" e "confederazioni sindacali" (cfr. Tab. 6.6).

Tab. 6.6 – Risultati del *Cloze* n.1, parte I (val. %)

CLOZE N. 1 "La società di massa"	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
<i>Termine omesso</i>			
Occidentale	86	8	6
Mercato (economia di)	23	51	26
Partecipazione	80	17	3
Partiti	76	12	12
Sindacali (confederazioni)	35	36	29
Politica	80	14	6
Emancipazione	52	44	4
Totale risposte corrette		61,7	
Totale risposte sbagliate		26,0	
Totale risposte omesse		12,3	

Tenendo conto dell'elevato numero di parole omesse e del fatto che la prova *cloze* consente per sua natura di integrare le lacune utilizzando vincoli sintattico/semantici e indizi provenienti dal testo stesso, i risultati di questo *cloze* depongono in direzione di una padronanza del linguaggio storiografico non ancora pienamente acquisita.

Il secondo *cloze-test* ha preso in considerazione uno dei nuclei tematici più importanti del programma di storia dell'ultimo anno delle Superiori, corrispondente a una categoria storiografica ampiamente considerata in tutti i manuali scolastici: quella relativa al "Totalitarismo".

Vertendo su uno degli argomenti più trattati in ambito scolastico, l'analisi dei risultati di questo *cloze* (cfr. Tab. 6.7) ha suscitato non poco stupore, specie a ragione dell'elevatissima percentuale di lacune non inte-

grate (pari a circa il 21% del totale) e alla media non altissima di risposte corrette (di poco superiore il 50%).

Tab. 6.7 – Risultati del Cloze n.2 parte I (val. %)

CLOZE N. 2 “Caratteri del totalitarismo”	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
<i>Termine omesso</i>			
Partito	67	18	15
Dissenso	50	29	21
Economia	38	32	30
Propaganda	55	33	11
Nazismo	86	5	9
Re	41	23	36
Chiesa	36	40	24
Totale risposte corrette		53,3	
Totale risposte sbagliate		25,9	
Totale risposte omesse		20,8	

I risultati acquisiti sembrano attestare che gli studenti dispongono di una valida conoscenza lessicale sui macro-concetti (come si evince dal “buco” *nazismo*, integrato dall’86% del campione), mentre risultano più insicuri in rapporto a questioni di tipo storiografico, come attesta il riferimento all’interpretazione del fascismo come “totalitarismo imperfetto” a cui si riferiscono gli ultimi due buchi del *cloze*, integrati da una percentuale minoritaria di studenti.

Il terzo *cloze-test* è stato costruito in modo mirato per misurare conoscenze concettuali e lessicali sulla Shoah, evento centrale della memoria storica del Novecento e perciò da oltre un decennio oggetto di specifica commemorazione nelle scuole (L. 221/2000).

Sulla base dei dati raccolti, il *cloze* sulla Shoah è quello che ha ottenuto il miglior risultato tra i quattro inclusi nella prova, essendo stato completato correttamente da circa il 60% degli studenti (cfr. Tab. 6.8).

Nondimeno, i due “buchi” che hanno totalizzato il minor numero di risposte corrette (“ghetti” e “sterminio”) sono fortemente indicativi di una conoscenza della tematica accettabile ma non approfondita: lo si evince dal fatto che non sono infatti stati utilizzati dagli studenti gli aiuti presenti nel contesto, quali il riferimento a Varsavia (come ghetto più tristemente noto), e le citazioni dei nomi dei campi di sterminio polacchi, per orientare nella distinzione tra “campi di concentramento” e “campi di sterminio”.

Tab. 6.8 – Risultati del Cloze n.3, parte II (val. %)

CLOZE N. 3 “Antisemitismo e Shoah”	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
<i>Termine omissso</i>			
Interno	78	10	12
Norimberga	59	11	30
Cristalli	71	17	12
Ghetti	32	62	5
Eliminazione	82	10	8
Soluzione	58	24	18
Sterminio	24	75	1
Risposte corrette		57,7	
Risposte sbagliate		29,9	
Risposte omesse		12,4	

L'ultima prova cloze è stata costruita in modo da focalizzare l'attenzione sui tratti caratterizzanti la cosiddetta “Prima Repubblica”, ovvero quell'importante stagione della storia recente dell'Italia iniziata con il referendum del 1948 e conclusa nei primi anni Novanta con il terremoto politico-giudiziario noto con il nome di “Tangentopoli”.

L'analisi dei risultati di questo cloze-test evidenzia con nitidezza la forte problematicità incontrata dagli studenti nella sua compilazione (cfr. Tab. 6.9).

Tab. 6.9 – Risultati del Cloze n. 4, parte II (val. %)

CLOZE N. 4 “L'Italia della Prima Repubblica”	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
<i>Termine omissso</i>			
Europa	32	29	39
Occidentale	43	27	31
Atlantico	29	19	52
Comunista	52	16	32
Economici	72	8	20
Novanta	40	27	33
Elettorale	46	23	31
Risposte corrette		44,9%	
Risposte sbagliate		21,1%	
Risposte omesse		34,0%	

L'elevata percentuale di risposte non corrette (superiore al 55%) fotografa una conoscenza deficitaria di un periodo fondamentale della storia recente italiana, proposto nelle sue dinamiche fondamentali attraverso un'attenta selezione delle lacune da reintegrare nel testo.

Entrando nello specifico, colpisce la quota molto bassa di risposte corrette registrate dalla lacuna concernente l'adesione dell'Italia al Patto Atlantico (29%), come pure quella relativa agli anni Novanta come periodo di passaggio dalla Prima alla Seconda Repubblica (40%). Una quota consistente di risposte sbagliate (pari al 55% del totale) ha pure registrato la lacuna "elettorale", nonostante la presenza di un'espressione ("la riforma in senso maggioritario del sistema") volta ad aiutare nell'identificazione della risposta corretta. Si evince da ciò che più della metà degli studenti del campione non risulta in grado di collegare la nozione di "maggioritario" a quella di "sistema elettorale", evidenziando lacune culturali di una certa gravità se si considera che il campione di ricerca è costituito da studenti maggiorenni che esercitano a pieno titolo il diritto di voto.

6.1.4. Risultati analitici: le tabelle cronologiche

Passando a considerare i risultati relativi alla terza e ultima sezione del test, relativa alle tabelle cronologiche, va subito evidenziata la forte criticità degli esiti raggiunti.

Nonostante l'attenzione posta in sede di costruzione del test per rendere questo esercizio adeguato ai livelli di competenza degli studenti, esso è risultato mediamente molto difficile. La media di risposte esatte è infatti stata complessivamente assai bassa: il 34,7%, contro il 59,5% di risposte sbagliate e il 5,8% di mancate risposte, come si evince dalla seguente tabella:

Tab. 6.10 – Distribuzione complessiva delle risposte nelle tabelle cronologiche (val. %)

Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse	Totale
34,7	59,5	5,8	100

Già si è detto, nel paragrafo 5.2.5, riguardo al mancato riscontro – per le Tabelle cronologiche – dell'esistenza di un rapporto di proporzionalità diretta tra livello di difficoltà della prova e numero di omissioni.

In questa sede ci preme evidenziare che nessuna delle otto tabelle incluse nella prova ha totalizzato una quota sufficiente di risposte corrette

e che la percentuale di risposte sbagliate supera sempre (eccetto che in un caso) quella delle esatte (cfr. Tab. 6.11).

Tab. 6.11 – Distribuzione analitica delle risposte nelle tabelle cronologiche (val. %)

PRIMA PARTE				SECONDA PARTE			
1° metà del Novecento				2° metà del Novecento			
N Tab.	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse	N Tab.	Risposte corrette	Risposte sbagliate	Risposte omesse
I	36	62	2	I	46	51	3
II	23	73	4	II	18	61	21
III	44	51	5	III	26	67	7
IV	49	47	4	IV	36	64	0
<i>Totale</i>	<i>38,0</i>	<i>58,2</i>	<i>3,8</i>	<i>Totale</i>	<i>31,5</i>	<i>60,8</i>	<i>7,7</i>

Come già riscontrato per le precedenti sezioni della prova, anche in questo caso i risultati più critici riguardano eventi storici appartenenti alla seconda metà del Novecento. La negatività del risultato complessivo induce a una riflessione più ampia, che investe uno degli obiettivi didattici di maggior importanza nell'insegnamento della storia anche nelle scuole superiori: la capacità di disporre gli eventi lungo l'asse cronologico lineare, ovvero di utilizzare la "linea del tempo" per mettere gli accadimenti in relazione di successione e di contemporaneità.

Se è vero che «educare al senso del tempo è la primaria tra le finalità dell'insegnamento della storia», poiché la «capacità di organizzare temporalmente le informazioni [...] comporta la capacità di dominare il passato, di comprendere il presente e di progettare il futuro» (Rabitti, 2010), non può non suscitare preoccupazione la rilevazione di livelli molto bassi nell'acquisizione di questa competenza in studenti che hanno di recente concluso il percorso di formazione scolastico.

I dati raccolti si prestano, pertanto, ad essere utilizzati sia per interrogarsi sull'efficacia di un insegnamento – quale quello della storia – che ancora oggi sembra prediligere ampiamente il taglio didattico cronologico-sequenziale²⁸⁹, sia per riflettere sulla fondatezza dell'ipotesi di una sopraggiunta «trasformazione cognitiva nella percezione della tempora-

²⁸⁹ È quanto documentano i più recenti studi di settore, tra cui l'indagine empirica sulle pratiche didattiche degli insegnanti di storia nelle scuole secondarie condotta da Maria Belfiore (2009) nell'ambito del dottorato di Pedagogia Sperimentale.

lità» che impedirebbe alle nuove generazioni di concettualizzare il tempo secondo i tradizionali schemi diacronico-consequenziali²⁹⁰.

6.2. Risultati della prova e caratteristiche degli studenti

L'analisi condotta sulla prova di profitto ha evidenziato, oltre a una situazione di complessiva inadeguatezza dei risultati formativi, anche una forte variabilità degli esiti di apprendimento, attestante l'esistenza di livelli di preparazione molto diversificati tra gli studenti.

Come mostra il grafico 6.1 (basato sulla distribuzione pentenaria dei punteggi)²⁹¹, oltre il 30% degli studenti mostra un livello di conoscenza della storia del Novecento fortemente insoddisfacente, a fronte di un 40% di studenti che dispone di una preparazione nel complesso accettabile e di un altro 30% dotato di conoscenze storiche elevate o ottime.

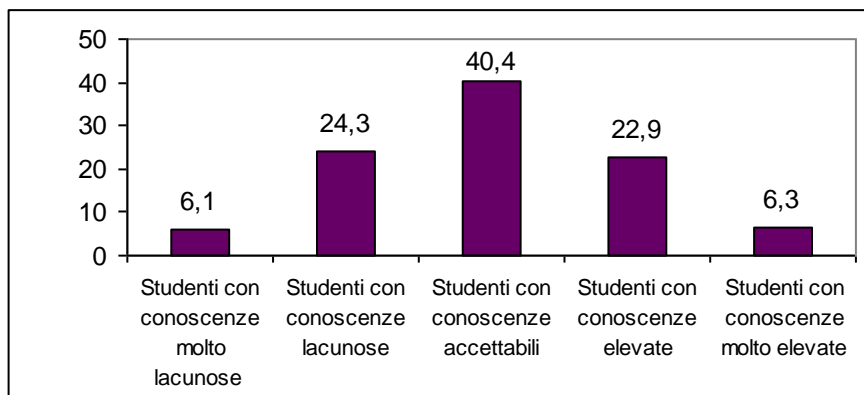
Proprio la constatazione dell'eterogeneità delle prestazioni degli studenti ha indotto a proseguire l'analisi sulla prova di profitto in modo da individuare i fattori maggiormente esplicativi della variabilità dei risultati.

²⁹⁰ Tale ipotesi – particolarmente interessante per l'interpretazione data alla difficoltà che gli studenti incontrano nel disporre gli accadimenti storici nella linea del tempo – è stata ampiamente illustrata all'interno della prima parte della presente tesi, a cui si rimanda per un'informazione più dettagliata (cfr. *supra*, § 2.3). Per una comprensione d'insieme, è opportuno qui ricordare che la responsabilità della mutazione delle strutture cognitive nelle giovani generazioni viene da tale teoria addebitata alla vasta fruizione delle moderne tecnologie massmediologiche, le quali – agendo sulle strutture cognitive sin dalla infanzia – determinerebbero la perdita dei tradizionali modelli logici di tipo lineare e la loro sostituzione con forme logiche di tipo combinatorio, non utilizzabili ai fini della collocazione diacronica degli eventi storici.

²⁹¹ Cfr. *supra*, § 5.2.7. Alle cinque ampie fasce di punteggio della distribuzione pentenaria sono stati fatti corrispondere altrettanti livelli di conoscenza degli studenti.

La metodologia adottata ha posto in relazione le differenze di rendimento con le variabili rilevate attraverso il questionario studenti²⁹²: considerando queste ultime come *variabili indipendenti*, l'analisi è stata volta ad accertare l'esistenza di una loro relazione significativa con le differenze tra i punteggi medi (*variabile dipendente*).

Figura 6.1 – Distribuzione dei livelli di conoscenza sulla storia del '900 (val. %)



In questo paragrafo, la presentazione e il commento dei dati verteranno prevalentemente sulle variabili che, a seguito dell'analisi della varianza, sono risultate esplicative degli esiti di apprendimento e, perciò, positivamente correlate con le prestazioni degli studenti²⁹³.

Le tabelle utilizzate per l'esposizione dei risultati presentano alcune sigle; in particolare «N» per indicare il numero dei casi, «E.S.» l'errore standard, «Dev.St.» la deviazione standard, «Sig.» il coefficiente di significatività statistica.

²⁹² L'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario è stata preceduta dalla codifica delle risposte aperte e dalla ricodifica di tutte le variabili secondo le sintassi SPSS fornite in sede internazionale (OECD, 2005).

Durante le operazioni di inserimento dati è stato rilevato un aumento progressivo del numero dei dati mancanti, che ha determinato una consistente perdita di informazioni per le domande incluse nella parte finale del questionario. Per quanto concerne le procedure di analisi, si rinvia al § 3.4.4., in particolare ai sottoparagrafi "Tecniche di correlazione tra variabili" e "Metodi adottati per l'analisi descrittiva".

²⁹³ Per un'informazione completa degli *output*, si rimanda alle "Tabelle correlazionali" allegate in Appendice alla presente tesi (Sezione III/d).

6.2.1. Caratteristiche anagrafiche e topologiche

Tra le variabili che, in letteratura e in studi precedentemente condotti, mostrano di essere particolarmente esplicative degli esiti di apprendimento, un ruolo importante è ricoperto da quelle individuali, a riguardo delle quali si è accertato che un forte impatto è esercitato sulle prestazioni degli studenti dalle differenze di genere.

La nostra indagine non solo non fa eccezione, ma individua nella relazione tra genere e punteggi uno degli esiti più interessanti della ricerca: in controtendenza alla tradizionale superiorità delle femmine in prove dell'area umanistica, le analisi svolte evidenziano che sono invece i maschi a conseguire risultati significativamente migliori.

Prima di approfondire questo interessante aspetto, si ritiene utile considerare più in dettaglio la distribuzione del campione di ricerca in base al genere²⁹⁴: come si evince dalla tabella 6.12, il gruppo degli studenti non risulta equamente ripartito, dal momento che il numero delle studentesse supera di ben 200 unità quello dei colleghi maschi. Il nostro campione è dunque caratterizzato dalla netta prevalenza della componente femminile, in percentuale doppia rispetto a quella maschile (pari a 33,1%).

Tab. 6.12 – Distribuzione del campione in base al genere

<i>Genere</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>
Femmine	396	63,7	66,9
Maschi	196	31,6	33,1
Totale	592	95,3	100,0
Mancanti	29	4,7	
<i>Totale campione</i>	621	100,0	

È bene evidenziare che la polarizzazione sul genere femminile è stata riscontrata in tutti i sub-campioni, anche in quelli in cui ci si sarebbe aspettata una prevalenza maschile (è il caso di Ingegneria); l'unica ecce-

²⁹⁴ Si ricorda che nella presente indagine sono stati raggiunti 793 studenti universitari, ma il campione su cui sono state condotte le elaborazioni statistiche è costituito da 621 studenti diciannovenni neo-diplomati, immatricolati per la prima volta all'Università "Sapienza" nell'anno accademico 2010/2011.

zione è stata costituita dal gruppo di Filosofia, in cui la componente maschile ha superato, sia pure di sole due unità, quella femminile.

Come è stato in precedenza accennato, l'incrocio di questi dati con i punteggi al test ha dato esiti in certa misura sorprendenti, poichè costituiscono un'eccezione rispetto a quanto emerge dalla letteratura sulla relazione tra genere e profitto, che segnala migliori risultati delle femmine nelle materie dell'area linguistico-umanistica e migliori risultati dei maschi in quelle dell'area matematico-scientifica.

Nella nostra ricerca, sono invece gli studenti di sesso maschile a ottenere punteggi alla prova nettamente superiori a quelli conseguiti dalle femmine. La verifica di tale dato – effettuata attraverso il confronto tra le medie dei due gruppi e l'analisi della varianza – presenta una piena significatività statistica e consente di formulare una considerazione di ordine generale: sono gli studenti maschi a dimostrare una preparazione più estesa e più approfondita della storia del Novecento.

Tab. 6.13 – Punteggi conseguiti alla prova e genere degli studenti

<i>Genere</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>	<i>Dev. St.</i>
Femmine	485	8,0	112,4
Maschi	532	4,5	89,8
Sig.: ,000			

Va evidenziato che tale esito si discosta anche dai risultati di precedenti indagini sull'apprendimento della storia. È il caso della ricerca sull'insegnamento/apprendimento della storia moderna condotta agli inizi degli anni Novanta da Emilio Lastrucci, cui si è fatto riferimento nel capitolo II-, nella quale le femmine hanno ottenuto esiti migliori rispetto ai maschi.

Riflettendo su questo riscontro alla luce di studi comparativi internazionali (Downing, 1972; Thorndike, 1973), Lastrucci avanzò due ipotesi interpretative: la prima attribuiva i migliori risultati delle alunne alla maggior facilità con cui queste ultime possono identificarsi in un sistema di valori rappresentato dalla prevalente composizione femminile del corpo insegnante; l'identità di genere favorirebbe una maggiore motivazione allo studio. La seconda ipotesi legava, invece, le migliori prestazioni delle studentesse ad una maturità precoce rispetto ai coetanei maschi, che le porterebbe a approfondire un maggior impegno di studio.

Con ogni evidenza, tali interpretazioni non possono essere utilizzate per spiegare il *gap* di rendimento registrato nella nostra indagine, visto che esso è sbilanciato nettamente a favore dei maschi.

Tenendo in considerazione la diversa età anagrafica (17-18 anni per il campione Lastrucci, 19-20 anni per il nostro) e il diverso livello di scolarità (rispettivamente quarto anno di scuola secondaria superiore e primo anno di università), si può ipotizzare che gli studenti di sesso maschile all'età di circa vent'anni abbiamo portato a completamento quel processo di maturazione al cui ritardo Lastrucci aveva ascritto le cause del loro minor rendimento nelle prove di profitto. In secondo luogo, è lecito supporre che la femminilizzazione del corpo insegnante non susciti più, a questa età, meccanismi di identificazione tali da promuovere una maggiore motivazione allo studio.

Ma allora, che cosa determina l'ampiezza dello scarto negli esiti di apprendimento a vantaggio dei maschi?

Il quesito non consente facili soluzioni, ma un'indicazione importante è offerta dai risultati dell'incrocio delle variabili motivazionali con i punteggi al test. L'analisi, disaggregata per genere, dei dati relativi alla domanda sull'interesse per la storia come disciplina scolastica, non solo ha evidenziato l'esistenza di una forte e significativa correlazione con le prestazioni (come si vedrà nel paragrafo 6.3.2), ma ha anche informato riguardo a un interesse molto più spiccato (addirittura doppio) dei maschi rispetto a quello dichiarato dalle femmine²⁹⁵.

Se ne deduce che la storia del XX secolo è più studiata dai ragazzi poiché suscita in essi un'attrazione maggiore, probabilmente a ragione della presenza di grandi eventi bellici e, più in generale, per il ruolo svolto dalle ideologie politiche nelle vicende storiche sia del primo sia del secondo Novecento.

- *Età degli studenti*

Per quanto riguarda l'età degli studenti, l'analisi dei dati ha registrato circa un 9% di studenti in anticipo scolastico e poco più del 7% in ritardo. Quest'ultima percentuale, invero assai modesta, trova spiegazione con la prevalente provenienza degli studenti dai licei²⁹⁶, ovvero da un

²⁹⁵ Si è dichiarato "molto interessato" alla storia il 38,9% dei maschi di contro al 19,5% delle femmine.

²⁹⁶ Cfr. *infra*, § 6.2.3.

tipo di scuola in cui il tasso di bocciature è tradizionalmente meno elevato rispetto ad altri istituti.

Benchè la relazione tra le diverse fasce di età e gli esiti di profitto non evidenzia significatività statistica, è comunque da sottolineare il dato che ascrive il punteggio medio più alto al test agli studenti più giovani, entrati a scuola con un anno di anticipo poiché nati nel 1992; d'altra parte, nonostante che la relativa consistenza di questo gruppo comporti un aumento dell'errore standard, la differenza rispetto al gruppo dei nati nel 1991 appare rilevante (cfr. Tab. 6.14). Da notare anche che la dispersione dei punteggi del gruppo dei più giovani risulta più contenuta rispetto al dato medio.

Tab. 6.14 – Punteggi al test ed età degli studenti

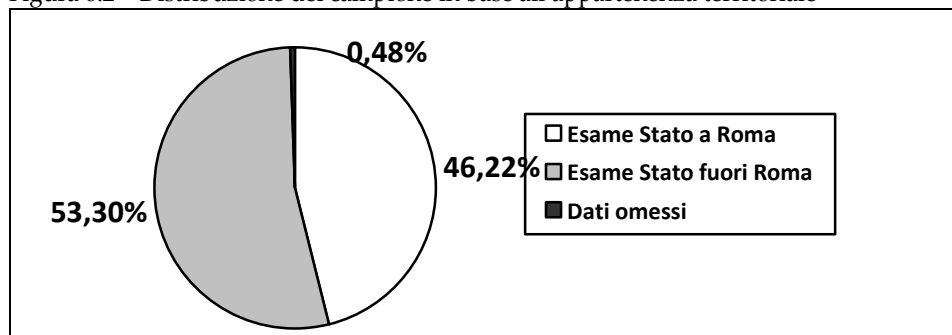
<i>Anno di nascita</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>	<i>Dev. St.</i>
1988	1	0,2	0,2	565	.	.
1989	5	0,8	0,8	490	70,4	157,4
1990	40	6,4	6,5	483	19,8	125,1
1991	517	83,3	83,7	498	4,2	96,3
1992	55	8,9	8,9	534	13,9	103,5
Totale	618	99,5	100,0			
Mancanti	3	0,5				
<i>Totale campione</i>	621	100,0				
						Sig.: ,078

- *Ambito territoriale di provenienza*

Tra le domande del questionario relative all'area anagrafica, una ha riguardato la località in cui è stato sostenuto l'Esame di Stato e, perciò, molto verosimilmente, l'ambito geografico in cui è stato frequentato l'anno terminale della scuola secondaria di II grado.

I dati raccolti evidenziano una modesta prevalenza numerica degli studenti che si sono diplomati fuori Roma, ma nel complesso si può parlare di una sostanziale bipartizione del campione, come ben visualizza il grafico 6.2.

Figura 6.2 – Distribuzione del campione in base all'appartenenza territoriale



La differenza riscontrata tra i punteggi medi conseguiti dagli studenti che si sono diplomati a Roma e da quelli che si sono diplomati fuori Roma non è risultata né numericamente rilevante (scarto di appena 12 punti a favore degli studenti romani), né statisticamente significativa (Sig.: ,129), come si può osservare nella tabella 6.15.

Tab. 6.15 – Punteggi al test e sede territoriale in cui si è svolto l'Esame di Stato

<i>Sede di svolgimento dell'Esame di Stato</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>	<i>Dev. St.</i>
A Roma	287	46,2	46,4	506	6,1	102,6
Fuori Roma	331	53,3	53,6	494	5,3	97,2
Totale	618	99,5	100,00	499	4,2	99,9
Mancanti	3	0,5				
<i>Totale campione</i>	621	100,0				

Sig.: ,129

Il medesimo andamento si riscontra considerando con maggiore puntualità la provenienza territoriale del gruppo di studenti che ha dichiarato di aver sostenuto l'Esame di Stato "fuori Roma": dopo aver disaggregato i dati raccolti in 3 sotto-gruppi (studenti provenienti dalla provincia di Roma, studenti provenienti dalle altre province del Lazio, studenti provenienti da altre regioni d'Italia o da Stati esteri), l'analisi della varianza effettuata sulle differenze registrate dai punteggi medi ha evidenziato che l'ambito territoriale di provenienza non risulta positivamente associato agli esiti di apprendimento (cfr. Tab. 6.16).

Tab. 6.16 – Punteggi al test e sede territoriale in cui si è svolto l'Esame di Stato (2)

<i>Sede di svolgimento dell'Esame di Stato</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>	<i>D.S.</i>
Roma	287	46,2	46,8	506	6,0	102,6
Provincia di Roma	73	11,8	11,9	487	11,9	102,2
Altre province del Lazio	96	15,5	15,7	493	9,2	90,1
Altre regioni italiane o Stati	157	25,3	25,6	498	7,8	98,2
Totale	613	98,7	100,0			
Mancanti	8	1,3				
<i>Totale campione</i>	621	100,0				
Sig.: ,433						

Sulla base delle elaborazioni effettuate, si può concludere che le variabili di tipo territoriale non incidono in modo significativo sulle performance degli studenti.

Restando ancora in tema di ripartizione geografica del campione, si è ritenuto opportuno suddividerlo in tre parti, seguendo la suddivisione adottata nelle statistiche scolastiche dell'Istat, che distingue tra Nord (composto da Piemonte, Valle d'Aosta, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli, Venezia Giulia ed Emilia Romagna), Centro (composto da Toscana, Umbria, Lazio e Marche), Sud (composto da Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria) e Isole: in questo caso, tuttavia, queste due ultime categorie sono state accorpate.

Come illustra la tabella 6.17, solo lo 0,6% degli studenti è risultato proveniente da regioni dell'Italia settentrionale, mentre il restante 99,4% appartiene a quelle dell'Italia centro-meridionale e insulare.

Ne consegue che uno dei tratti distintivi del campione utilizzato nella ricerca è costituito dalla sua appartenenza al contesto territoriale del Centro-Sud. Tale riscontro è destinato a rivelarsi assai importante per interpretare i dati relativi al profitto scolastico e alle votazioni conseguite dagli studenti all'Esame di Stato.

Tab. 6.17 – Provenienza geografica del campione di ricerca

<i>Area geografica</i>	<i>Regione</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>%</i>
<i>Italia settentrionale</i>	Lombardia	2	0,32	0,33	0,66
	Emilia Romagna	2	0,32	0,33	
<i>Italia centrale</i>	Marche	8	1,29	1,31	79,13
	Toscana	9	1,45	1,47	
	Umbria	12	1,93	1,96	
	Lazio	456	73,43	74,39	
<i>Italia meridionale e insulare</i>	Abruzzo	24	3,86	3,92	20,05
	Molise	9	1,45	1,47	
	Campania	22	3,54	3,59	
	Puglia	21	3,38	3,43	
	Basilicata	10	1,61	1,63	
	Calabria	31	4,99	5,06	
	Sicilia	5	0,81	0,82	
Sardegna	1	0,16	0,16		
<i>Stati esteri</i>	Francia	1	0,16	0,16	0,16
	Totale	613	98,71	100,00	
	Mancanti	8	1,29		
	<i>Totale campione</i>	621	100,00		

6.2.2. *Background familiare e caratteristiche socio-economiche e culturali di provenienza*

Come noto, tra i fattori maggiormente esplicativi dei risultati di apprendimento figurano le variabili di *status* socio-economico e culturale della famiglia di provenienza.

In linea con una vasta letteratura internazionale che individua nel *background* familiare uno dei più importanti predittori del rendimento scolastico degli studenti²⁹⁷, si è ritenuto importante verificare il legame

²⁹⁷ Tale tipo di rapporto è ben argomentato nell'ultimo *Quaderno bianco sulla scuola*: «Com'è ben noto da un'ampia letteratura, i risultati dell'apprendimento dipendono dal contesto personale degli studenti, ossia dalle condizioni socio-economiche-culturali delle famiglie, dal contesto territoriale, dalle risorse finanziarie, e dal modo in cui queste risorse sono utilizzate, ossia dall'organizzazione della scuola e dell'azione educativa» (Ministero della Pubblica Istruzione ed Economia e Finanze, 2007).

tra condizionamento sociale e punteggi al test includendo nel questionario studenti due domande aperte, volte ad acquisire informazioni sui titoli di studio conseguiti dai genitori e sulla loro attività lavorativa.

- *Titoli di studio dei genitori*

I dati relativi alle variabili concernenti il titolo di studio più alto posseduto dai genitori sono raccolti dalle due tabelle 6.18 e 6.19, che – oltre alla distribuzione di frequenza – riportano anche le relazioni con il punteggio medio conseguito dagli studenti alla prova di profitto.

Tab. 6.18 – Punteggi conseguiti alla prova e titolo di studio del padre

<i>Titolo di studio Padre</i>	N	%	% <i>Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Licenza elementare	15	2,4	2,5	469	25,3
Licenza media	109	17,6	18,2	481	9,5
Qualifica professionale	19	3,1	3,2	451	16,7
Diploma professionale	50	8,1	8,3	497	13,0
Diploma istituto tecnico	119	19,2	19,8	497	8,6
Diploma di liceo	88	14,2	14,7	488	10,9
Diploma di laurea	134	21,6	22,3	525	8,6
Attestati e titoli post-laurea	66	10,6	11,0	528	11,4
Totale	600	96,6	100,0	469	25,3
Mancanti	21	3,4			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Tab. 6.19 – Punteggi conseguiti alla prova e titolo di studio della madre

<i>Titolo di studio Madre</i>	N	%	% <i>Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Licenza elementare	10	1,6	1,7	466	41,6
Licenza media	80	12,9	13,4	482	11,2
Qualifica professionale	30	4,8	5,0	478	15,3
Diploma professionale	87	14,0	14,5	489	9,8
Diploma istituto tecnico	60	9,7	10,0	521	13,6
Diploma di liceo	165	26,6	27,5	484	7,2
Diploma di laurea	115	18,5	19,2	517	9,3
Attestati e titoli post-laurea	52	8,4	8,7	537	13,3
Totale	599	96,5	100,0		
Mancanti	22	3,5			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Dall'analisi dei dati delle due tabelle viene confermata l'incidenza del livello di istruzione dei genitori sul rendimento alla prova: i punteggi medi conseguiti dagli studenti crescono in genere in modo lineare all'aumentare del titolo di studio di entrambi i genitori.

Per poter confrontare l'indice di cultura familiare del nostro campione con quello medio nazionale, i titoli di studio riportati nelle due tabelle soprastanti sono stati successivamente modificati, adeguandoli alla classificazione adottata dall'ISTAT in occasione del censimento.2001. Nello specifico, tutti i titoli di diplomi quinquennali di maturità e i titoli di studio conseguiti in ambito universitario sono stati raggruppati in due sole categorie, di cui è stata calcolata la distribuzione di frequenza.

La tabella di seguito riportata (Tab. 6.20) consente di confrontare i dati relativi al nostro campione con quelli medi della popolazione italiana, calcolati nella fascia 40-54 anni, quella a cui si presume appartenga la stragrande maggioranza dei genitori degli studenti neo-diplomati.

Tab. 6.20 – Titolo di studio dei genitori a confronto con la popolazione italiana della stessa fascia d'età (frequenze)

Titolo di studio	Madre			Padre			% Popolazione italiana tra i 40 e i 54 anni (Istat 2001)
	N	%	% Valida	N	%	% Valida	
Licenza elementare	10	1,6	1,7	15	2,4	2,5	20,7
Licenza media	80	12,9	13,4	109	17,5	18,2	35,5
Diploma scolastico di qualifica professionale	30	4,8	5,0	19	3,1	3,2	6,8
Diploma di maturità	312	50,2	53,0	257	41,4	42,8	23,2
Diploma universitario, laurea, titoli post-laurea	167	26,9	27,9	200	32,2	33,3	11,3
Totale	599	96,5	100,0	600	96,6	100,0	100,0
Mancanti	22	3,5		21	3,4		
<i>Totale campione</i>	621	100,0		621	100,0		

Dall'analisi dei dati si evince che la condizione socio-culturale degli studenti del nostro campione è di livello decisamente medio-alto.

Il diploma di maturità risulta essere il titolo di studio maggiormente posseduto sia dalle madri (53%) sia dai padri (43%), seguito dalla laurea (28% madri e 33% padri). I genitori in possesso di sola licenza elementare sono scarsamente rappresentati (1,6% madri e 2,5% padri), mentre la licenza media – che rappresenta il tipo di diploma più posseduto nella popolazione italiana presa come riferimento (35,5%) – costituisce il titolo di studio più alto solo per il 13% delle madri e il 18,2% dei padri degli studenti del nostro campione.

Raggruppando insieme i tre titoli di studio inferiori (licenza elementare, media, diploma di qualifica professionale), è stata costruita una nuova variabile articolata su tre livelli:

- **basso**: licenza elementare, licenza media, qualifica professionale
- **medio**: diploma di scuola superiore
- **alto**: diploma universitario, laurea, titoli post-laurea.

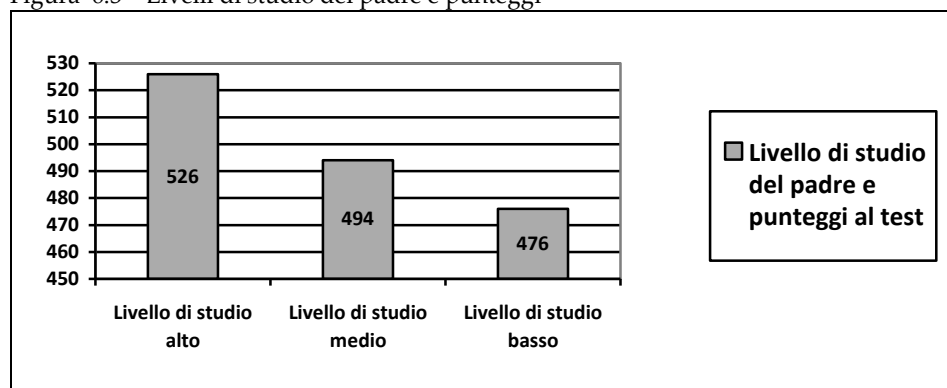
Posta in relazione ai punteggi medi conseguiti dagli studenti alla prova di profitto, la nuova variabile (livello di studio) ha evidenziato una piena significatività in rapporto a entrambi i genitori (cfr. Tab. 6.21, Tab. 6.22, Fig. 6.3 e Fig. 6.4)).

Tab. 6.21 – Punteggi conseguiti alla prova e livello di studio del padre

<i>Livello di studio Padre</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Basso	143	23,0	23,8	476	8,0
Medio	257	41,4	42,8	494	6,0
Alto	200	32,2	33,3	526	6,9
Totale	600	96,6	100,0		
Mancanti	21	3,4			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Sig.: ,000

Figura 6.3 – Livelli di studio del padre e punteggi

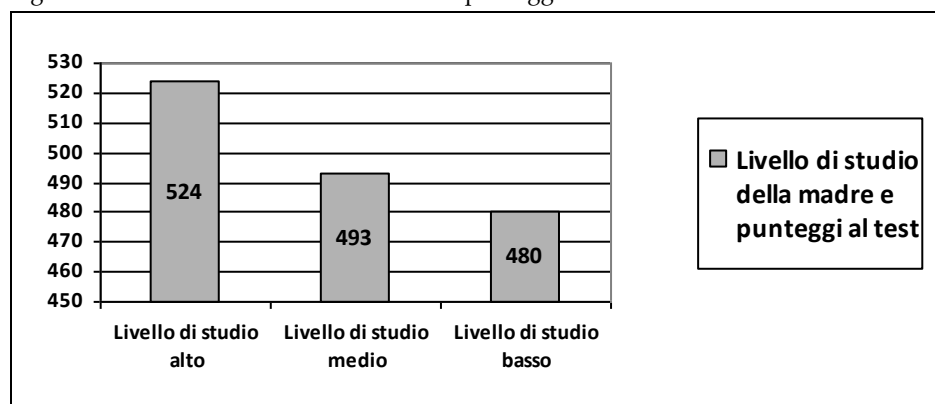


Tab. 6.22 – Punteggi conseguiti alla prova e livello di studio della madre

<i>Livello di studio Madre</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Basso	120	19,3	20,0	480	9,0
Medio	312	50,2	52,1	493	5,4
Alto	167	26,9	27,9	524	7,6
Totale	599	96,5	100,0		
Mancanti	22	3,5			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Sig.: ,000

Figura 6.4 – Livelli di studio della madre e punteggi



Le rappresentazioni grafiche mostrano con chiarezza che i punteggi medi alla prova non solo differiscono significativamente a seconda del

livello del titolo di studio dei genitori, ma anche crescono parallelamente all'aumentare degli stessi. Trovano dunque piena conferma i risultati emersi da altri studi nazionali e internazionali: il rendimento degli studenti risulta tanto migliore quanto più alto è il profilo culturale dell'ambiente familiare di provenienza.

Un'ulteriore conferma dell'appartenenza del nostro campione ad un contesto socio-culturale mediamente elevato è data dalla ricodifica delle variabili ordinali relative al titolo di studio dei genitori in base agli anni di studio necessari per il conseguimento di ciascun titolo.

Per tale ricodifica – necessaria per analizzare la correlazione tra il livello di istruzione dei genitori e i punteggi ottenuti dagli studenti alla prova – sono stati considerati i seguenti parametri:

- licenza elementare = 5 anni;
- licenza media = 8 anni;
- qualifica professionale = 11 anni;
- diploma di scuola superiore = 13 anni;
- laurea = 17 anni;
- dottorato di ricerca, master = 19 anni.

La sottostante tabella 6.23 illustra la distribuzione delle frequenze in relazione alle due nuove variabili, di seguito denominate AStP (anni di studio del padre) e AStM (anni di studio della madre), i cui valori medi sono riportati nella tabella 6.24.

Tab. 6.23 – Distribuzione delle frequenze degli anni di studio del padre (AStP) e della madre (AStM)

<i>Anni di studio</i>	<i>AStP</i>			<i>AStM</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>
5 anni	15	2,4	2,5	10	1,6	1,7
8 anni	109	17,6	18,2	80	12,9	13,4
11 anni	19	3,1	3,2	30	4,8	5,0
13 anni	257	41,4	42,8	312	50,2	52,1
17 anni	134	21,6	22,3	115	18,5	19,2
21 anni	66	10,6	11,0	52	8,4	8,7
Totale	600	96,6	100,0	599	96,5	100,0
Mancanti	21	3,4		22	3,5	
Totale campione	621	100,0		621	100,0	

Tab. 6.24 – Anni di studio medi dei genitori

<i>Anni di studio</i>	<i>Media</i>
AStP	13,38
AstM	13,39

In seguito, attraverso la combinazione degli anni di studio riferiti a ciascun genitore, è stata costruita la variabile ordinale “Livello di Istruzione dei Genitori”, con acronimo LlistG.

Come mostra la seguente tabella 6.25, la relazione con i punteggi alla prova è risultata statisticamente significativa sia considerando separatamente gli anni di studio dei genitori, sia riconducendoli alla nuova variabile LlistG. L’analisi della varianza ha inoltre evidenziato che quasi il 20% della varianza dei punteggi è spiegato dall’indice di cultura familiare, un coefficiente più elevato di quelli ottenuti correlando gli esiti di apprendimento con gli anni di studio dei genitori considerati singolarmente.

Tab. 6.25 – Correlazione tra punteggio alla prova e anni di studio dei genitori (padre AStP e madre AstM)

		<i>AStP</i>	<i>AStM</i>	<i>LlistG</i>
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,184**	,162**	,195**
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000
** La correlazione è significativa a livello 0.01 (2-code)				

- *Professione dei genitori*

Per conoscere l’attività lavorativa dei genitori, le risposte aperte fornite dagli studenti sono state categorizzate utilizzando la classificazione delle professioni Istat 2011, a sua volta basata sulla classificazione internazionale ISCO (*International Standard Classification of Occupations*).

La classificazione dell’Istat (riportata nella Tab. 6.26) arriva sino a 5 livelli di dettaglio per poter mettere a fuoco tutta la gamma di sfumature esistenti all’interno di una stessa attività lavorativa. Ogni livello è identificato da un codice numerico; il primo livello – il più generico – è costituito da una sola cifra; scendendo a livelli di maggior dettaglio, le cifre aumentano.

Tab. 6.26 – Classificazione delle professioni Istat 2001 adottata nella ricerca

<i>Codice</i>	<i>Denominazione</i>
1	Legislatori, imprenditori e alta dirigenza
2	Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione
3	Professioni tecniche
4	Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio
5	Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi
6	Artigiani, operai specializzati e agricoltori
7	Conducenti di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli
8	Professioni non qualificate
9	Forze armate

Nel nostro caso, si è inizialmente scelto di utilizzare la codifica ad una sola cifra e, per riuscire a categorizzare tutte le casistiche rilevate nei questionari, si sono aggiunte tre nuove categorie che sono escluse dalla classificazione Istat in quanto non concernono “professioni” (casalinghe, pensionati, deceduti).

Nonostante la potenziale semplificazione indotta da tale classificazione (che utilizza il primo livello di dettaglio), il processo di codifica delle professioni svolte dai genitori si è rivelato assai complesso e laborioso, specie a ragione di formulazioni linguistiche non di rado approssimative e della difficoltà di trovare nella classificazione ISTAT un riscontro puntuale all’articolata gamma di mansioni lavorative indicate dagli studenti.

La tabella 6.27 illustra la distribuzione delle frequenze tra le professioni svolte dai genitori del nostro campione di ricerca. Analizzando i dati, si osserva inanzitutto una più elevata percentuale di valori mancanti in rapporto alla professione svolta dalle madri (11,27%) rispetto a quella svolta dai padri (9,38%).

Come va interpretato questo riscontro?

Al netto del rifiuto opposto in via di principio (e perciò esteso sia alle madri che ai padri) da alcuni studenti di rispondere a questo tipo di domande perché non rispettose della “privacy familiare”, è ipotizzabile che un certo numero di risposte omesse in relazione alla professione materna sia da interpretarsi come equivalente allo *status* di “casalinga”, condizione probabilmente non assimilata dagli studenti a un’attività lavorativa vera e propria.

Tab. 6.27 – Distribuzione delle professioni svolte dai genitori (frequenze)

<i>Professione genitori</i>		<i>Madre</i>			<i>Padre</i>		
Codice	Professione	N	%	% Valida	N	%	% Valida
1	Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	32	5,2	5,8	76	12,2	13,5
2	Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	135	21,7	24,5	120	19,3	21,3
3	Professioni tecniche	17	2,7	3,1	41	6,6	7,3
4	Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	160	25,8	29,0	116	18,7	20,6
5	Professioni qualificate nel commercio e nei servizi	61	9,8	11,1	86	13,9	15,3
6	Artigiani, operai specializzati e agricoltori	20	3,2	3,6	14	2,3	2,4
7	Conduttori di impianti, conducenti di veicoli	4	0,6	0,8	31	5,0	5,5
8	Professioni non qualificate	29	4,7	5,3	52	8,4	9,2
9	Forze armate	1	0,2	0,2	20	3,2	3,5
10	Casalinghe	91	14,7	16,5	0	0,0	0,0
11	Pensionati	1	0,2	0,2	6	0,9	1,1
12	Deceduti	0	0,0	0,0	1	0,2	0,2
Totale		551	88,7	100,0	563	90,6	100,0
Mancanti		70	11,3		58	9,3	
<i>Totale</i>		621	100,0		621	100,0	

Dichiaratamente “casalinga” è invece il 16,52% delle madri, una percentuale piuttosto bassa se si considera che – in base all’ultimo Rapporto Istat (2011)²⁹⁸ – la percentuale in Italia di donne occupate ammonta a solo il 46%, mentre nel nostro campione supera l’85%. Il dato è ancor più importante se si considera che il 99% degli studenti appartiene all’Italia

²⁹⁸ Secondo l’Istituto di ricerca, nel 2010 il tasso di occupazione delle donne si è attestato al 46,1%, 1,1 punti in meno rispetto all’anno precedente e 12 punti percentuali in meno rispetto alle medie europee. L’Italia è il Paese con il più basso tasso di occupazione femminile dopo Malta e l’Ungheria. Al Sud, come spesso accade, la situazione è ancora peggiore: solo 3 donne su 10 lavorano, contro le 6 su 10 del Nord Italia. Tra le donne occupate, inoltre, il 40% ha un lavoro che richiede una qualifica più bassa rispetto a quella posseduta.

centro-meridionale, ovvero a un'area territoriale in cui solo 3 donne su 10 lavorano.

Tra le madri occupate, oltre il 29% risultano impiegate in ufficio, il 24,5% sono professioniste laureate e poco più dell'11% sono impiegate nel commercio. Percentuali molto più basse, ma tra loro assai vicine, raggiungono attività lavorative appartenenti alle fasce estreme della distribuzione: il 5,81% delle madri svolge professioni altamente qualificate, il 5,26% professioni non qualificate.

Per quanto riguarda i padri, si constata che questi hanno generalmente una posizione lavorativa migliore rispetto alle madri; la maggior parte di loro (esattamente il 21,3%) svolge lavori dove è richiesta una laurea "forte" e un'elevata specializzazione; il 13,5% dei padri risulta essere un dirigente, un legislatore o un imprenditore, mentre il 20,6% svolge mansioni esecutive d'ufficio e circa il 15,3% è occupato nel commercio e nei servizi.

Durante l'elaborazione dei risultati, per avere una descrizione maggiormente esplicativa della condizione socio-economico-culturale degli studenti di "fascia alta", si è deciso di scendere ad un livello di maggior dettaglio in relazione ai primi due codici, che concentrano in un'unica categoria rispettivamente tutti i "legislatori, imprenditori e alta dirigenza" (codice 1) e tutte le "professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione" (codice 2). Di conseguenza le prime due categorie Istat sono state dettagliate sino al secondo livello, come visualizzato dalla tabella 6.28.

Tab. 6.28 – Distribuzione della professione dei genitori (dettaglio dei primi 2 codici)

<i>Professione genitori</i>		<i>Madre</i>			<i>Padre</i>		
Codice	Professione	N	%	% Valida	N	%	% Valida
1.1	Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	16	2,6	2,9	34	5,5	6,0
1.2	Imprenditori di piccole imprese	16	2,6	2,9	42	6,8	7,5
2.1	Professioni scientifiche, ingegneristiche, sanitarie	28	4,5	5,1	59	9,5	10,5
2.2	Professioni scienze umane, sociali e insegnamento	107	17,2	19,4	61	9,8	10,8
Totale		551	88,7	100,0	563	90,6	100,0
Mancanti		70	11,3		58	9,34	
<i>Totale</i>		621	100,0		621	100,	

I dati ottenuti confermano una linea di tendenza molto radicata nel nostro Paese: tra le madri professioniste laureate, si registra una netta prevalenza (pari al 19,4%) di quelle occupate in professioni legate alle scienze umane, sociali e insegnamento (docenti, avvocati o quadri della pubblica amministrazione), mentre solo il 5,1% svolge attività di tipo scientifico (medico, ingegnere, architetto, ecc.). Tra i padri si constata invece una situazione di quasi assoluta parità: il 10,8% svolge professioni connesse all'area umanistico-giuridica, il 10,5% all'area medico-scientifica.

In generale, i dati relativi alle professioni dei genitori confermano quanto già rilevato riguardo ai titoli di studio: lo *status* economico, oltre a quello culturale, degli studenti del nostro campione è decisamente soddisfacente.

La tabella 6.29 illustra la distribuzione delle frequenze e la relazione osservata, mediante confronto tra medie e analisi della varianza, tra l'occupazione svolta dai genitori e il punteggio conseguito dagli studenti alla prova di profitto.

Tab. 6.29 – Punteggi alla prova e professione dei genitori

<i>Professione</i>	<i>Madre</i>		<i>Padre</i>	
	Punteggi medi	N	Punteggi medi	N
Legislatori, imprenditori, alti dirigenti	499	32	524	76
Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	521	135	518	120
Professioni tecniche	475	17	504	39
Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	502	160	499	116
Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	476	61	492	88
Artigiani, operai specializzati e agricoltori	548	4	476	31
Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli	494	20	432	14
Professioni non qualificate	451	29	482	52
Forze armate	460	1	499	20
Casalinghe	506	91	0,00	0,00
Pensionati	346	1	435	6
Deceduti	499	0	610	1
Totale	500	551	500	563
Mancanti		70		58
<i>Totale</i>		621		621
Significatività	,015		,007	

Benchè non si riscontri un andamento del tutto lineare nella progressione dei punteggi, specie in riferimento all'attività lavorativa materna, si può tuttavia affermare che, mediamente, gli studenti i cui genitori hanno profili professionali medio-alti conseguono punteggi migliori di quelli con genitori aventi un profilo professionale medio-basso. La differenza tra le medie è risultata statisticamente più significativa in relazione al padre (.007) che alla madre (.015).

Successivamente, per poter disporre di un'informazione ancora più puntuale e completa circa il livello socio-culturale della famiglia di appartenenza, si è ritenuto opportuno ricorrere a un nuovo indice capace di considerare sia il livello di istruzione conseguito che la professione effettivamente svolta da ciascun genitore. Tale indice, denominato CPT (Codice Professione-Titolo), è stato utilizzato per misurare lo *status* socio-culturale e deriva dall'incrocio delle modalità delle variabili attinenti ai titoli di studio con quelle delle variabili attinenti alle professioni.

Come si può rilevare nella tabella 6.30, la variabile CPT è articolata in sette categorie disposte in ordine decrescente. Tale variabile, considerata separatamente in rapporto ai due genitori, è stata in seguito posta in relazione con i punteggi medi conseguiti dagli studenti.

Dalla lettura dei dati della tabella 6.31 emerge che la relazione tra i punteggi al test e il Codice Professione-Titoli non è così significativa come ci saremmo aspettati; in particolare si riscontra che, in riferimento alla madre, i punteggi non progrediscono in modo lineare e costante al crescere del livello del CPT, e – in riferimento a entrambi i genitori – che lo scarto tra i punteggi è forte solo tra le fasce estreme.

Un'osservazione di ordine generale è la seguente: mentre il titolo di studio dei genitori, considerato da solo, si conferma un predittore forte degli apprendimenti, se lo si combina con la professione perde di significatività. Sembra da ciò potersi inferire che ad avere maggiore incidenza sul rendimento è il titolo di studio posseduto dai genitori, a prescindere da come esso venga poi utilizzato a fini lavorativi.

Tab. 6.30 – Modalità della variabile CPT (Codice Professione-Titolo)

<i>CPT</i>	<i>Categorie</i>
7	Dirigenti con laurea, titolo paritario o superiore
	Dirigenti con diploma superiore
	Professionisti con laurea, titolo paritario o superiore
	Militari con laurea, titolo paritario o superiore
6	Dirigenti con licenza o qualifica professionale
	Professionisti con diploma superiore
	Periti e tecnici con laurea, titolo paritario o superiore
	Periti e tecnici con diploma superiore
	Impiegati con laurea, titolo paritario o superiore
5	Impiegati con diploma superiore
	Professionisti con licenza o qualifica professionale
	Impiegati con licenza o qualifica professionale
	Addetti ai servizi e alle vendite con laurea, titolo paritario o superiore
4	Addetti ai servizi e alle vendite con diploma superiore
	Periti e tecnici con licenza o qualifica professionale
	Addetti ai servizi e alle vendite con licenza o qualifica professionale
	Artigiani con laurea, titolo paritario o superiore
	Artigiani con diploma superiore
	Artigiani con licenza o qualifica professionale
	Operai con laurea, titolo paritario o superiore
	Operai con diploma superiore
	Militari con diploma superiore
	Casalinghe con laurea, titolo paritario o superiore
	Casalinghe con diploma superiore
Manovali e occupazioni elementari con laurea, titolo paritario o superiore	
3	Lavoratori del settore primario con laurea, titolo paritario o superiore
	Lavoratori del settore primario con licenza o qualifica professionale
	Operai con licenza o qualifica professionale
	Militari con licenza o qualifica professionale
2	Manovali e occupazioni elementari con diploma superiore
	Manovali e occupazioni elementari con licenza o qualifica professionale
	Casalinghe con licenza o qualifica professionale
	Disoccupati o lavoratori saltuari con diploma superiore
1	Disoccupati o lavoratori saltuari con licenza o qualifica professionale

Tab. 6.31 – Punteggi conseguiti alla prova e Codice Professione-Titolo

CPT	Madre			Padre		
	N	Punteggi medi	N % Valida	Punteggi medi	N	% Valida
7	522	107	19,5	508	182	32,6
6	504	207	37,8	503	166	29,7
5	472	60	10,9	475	64	11,4
4	498	113	20,6	495	68	12,2
3	501	15	2,7	487	60	10,7
2	472	45	8,2	474	16	2,9
1	346	1	0,2	440	3	0,5
Totale		548	100,0		559	100,0
Mancanti		76			62	
Totale		621			621	
Significatività	,009			,184		

L'analisi della varianza dà conferma della modesta incidenza dell'indice di *status* socio-economico sui risultati conseguiti dagli studenti alla prova di profitto; i coefficienti di correlazione spiegano infatti solo il 13% della varianza rispetto alla madre e meno del 10% in riferimento al padre (cfr. Tab. 6.32).

Tab. 6.32 – Correlazione tra punteggio alla prova e codice professione-titolo della madre (CPtM) e del padre (CPtP)

		CPtM	CPtP
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,129 **	,098*
	Sig. (2-code)	,003	,020
** La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)			
* La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)			

Formulando un giudizio di ordine generale sulle elaborazioni svolte, deve essere rilevata la notevole uniformità del *background* socioeconomico e culturale di provenienza degli studenti coinvolti nell'indagine, i cui genitori posseggono titoli di studio elevati ed esercitano professioni qua-

lificate in percentuale decisamente superiore rispetto alla popolazione italiana di pari età.

Considerando che il campione di ricerca è costituito da studenti universitari, tale compattezza può essere spiegata attraverso il dato statistico che assegna agli studenti che si iscrivono all'università l'appartenenza a un ceto sociale medio-alto.

Benchè si tratti di un risultato atteso, non ci si può esimere dal rilevare che esso costituisce un'ulteriore conferma del perpetuarsi nelle giovani generazioni del livello socio-economico e culturale di riferimento e, con esso, del problema dell'equità del sistema scolastico e universitario italiano.

6.2.3. *Curriculum scolastico*

- *Tipi di scuola*

Attraverso il questionario, è stato chiesto agli studenti partecipanti all'indagine di fornire alcune informazioni sul proprio percorso scolastico; tra di esse, particolare importanza ricopre quella relativa al tipo di scuola secondaria superiore in cui è stato conseguito il diploma di maturità.

Sin da una prima lettura dei dati (cfr. Tab. 6.33) si evince un tratto fortemente caratterizzante il nostro campione di ricerca: l'elevatissimo numero di studenti (più del 90%) di provenienza liceale. Questo riscontro contribuisce a confermare un fenomeno ormai da tempo presente nell'ambito dell'istruzione terziaria italiana: la cosiddetta "licealizzazione" dell'università, ovvero l'individuazione nei licei del principale "bacino scolastico" di provenienza della popolazione universitaria²⁹⁹.

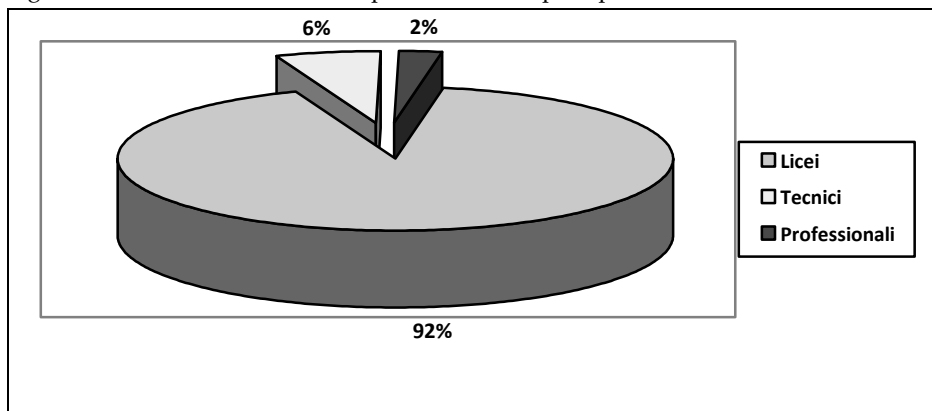
Il forte divario numerico esistente tra licei e altre tipologie di scuola secondaria di II grado frequentate è ben illustrato dai dati riportati nella tabella 6.20 e, a livello visivo, dal grafico 6.5.

²⁹⁹ A tale riscontro si perviene sia attraverso la consultazione dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti Universitari, che – più specificatamente – dell'Anagrafe Studenti dell'Università "Sapienza". I dati relativi a quest'ultimo Ateneo per l'a.a. 2010/11, messi a disposizione nel dicembre 2010 dal responsabile del Servizio Anagrafe, dott. Bruno Sciarretta, non lasciano dubbi sulla preminente provenienza liceale degli studenti neo-diplomati immatricolati alla "Sapienza".

Tab. 6.33 – Distribuzione del campione di ricerca per tipi di scuola (frequenze)

<i>Tipo di scuola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>
Licei	566	91,1	91,3
Istituti Tecnici	40	6,4	6,4
Istituti Professionali	14	2,3	2,3
Totale	620	99,8	100,00
Mancanti	1	0,16	
<i>Totale campione</i>	621	100,00	

Figura 6.5 – Distribuzione del campione di ricerca per tipi di scuola



L'incrocio della variabile "tipo di scuola" con i punteggi medi conseguiti dagli studenti alla prova ha evidenziato l'esistenza di una correlazione positiva (Sig.: ,001), la cui interpretazione richiede tuttavia una certa attenzione. Se infatti, a una prima lettura, i risultati più elevati sembrano essere conseguiti dagli studenti liceali, tale esito viene posto in discussione dai valori registrati dall'intervallo di confidenza degli Istituti tecnici: si constata infatti che il punteggio medio conseguito dagli studenti provenienti dai Tecnici raggiunge quello degli studenti provenienti dai Licei³⁰⁰.

³⁰⁰ L'intervallo di confidenza è il coefficiente che si ottiene moltiplicando per 1.96 l'errore standard della media. Aggiungendo o sottraendo tale coefficiente al punteggio medio, si può accertare se permanga o meno un intervallo tra i diversi punteggi. Nel nostro caso, il valore dell'intervallo di confidenza in riferimento agli Istituti tecnici è pari a 28.9. Aggiungendolo al punteggio medio dei Tecnici (492) viene superato il punteggio medio dei Licei (515).

Sembra dunque non esserci una sostanziale differenza nel rendimento scolastico tra questi due tipi di scuola, mentre risulta sensibile lo scarto con gli studenti che si sono diplomati negli Istituti professionali, i cui punteggi medi registrano valori ampiamente inferiori alla media (cfr. Tab. 6.34).

Tab. 6.34 – Punteggi al test e tipi di scuola

<i>Tipo di scuola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Licei	566	91,2	91,3	515	3,9
Istituti tecnici	40	6,5	6,4	491	12,7
Istituti professionali	14	2,3	2,3	428	22,3
Totale	620	99,8	100,0	500	3,8
Mancanti	1	0,2			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			
Sig.: ,001					

- *Indirizzi scolastici*

Per quanto attiene agli indirizzi di studio, i dati raccolti confermano la schiacciante prevalenza numerica degli studenti provenienti dai due principali indirizzi liceali, classico e scientifico, che da soli rappresentano oltre l'80% dell'intero campione (cfr. Tab. 6.35).

Proprio in considerazione dell'esiguità numerica registrata dagli indirizzi scolastici non liceali (53 studenti totali, pari a circa l' 8,7% dell'intero campione), è parso poi opportuno circoscrivere ai soli indirizzi liceali la correlazione con i punteggi conseguiti alla prova di profitto.

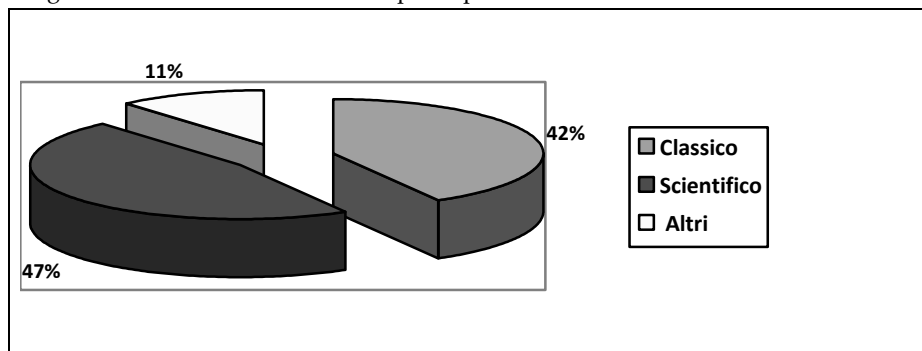
Tale verifica è stata preceduta dall'accorpamento degli studenti distribuiti tra i quattro indirizzi liceali con minor numero di diplomati (psicopedagogico, linguistico, scienze sociali, artistico) in un unico gruppo, genericamente denominato "altri".

Di conseguenza, la componente liceale del campione è stata articolata in tre strati di diversa ampiezza (classico, scientifico, altri), come mostra il grafico 6.6.

Tab. 6.35 – Distribuzione del campione di ricerca per indirizzi scolastici (frequenze)

<i>Tipi di scuola</i>	<i>Indirizzi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>
Liceo	Classico	233	37,5	38,1
	Scientifico	262	42,2	42,9
	Psicopedagogico	30	4,8	4,9
	Linguistico	25	4,0	4,1
	Scienze sociali	7	1,1	1,1
	Artistico	1	0,2	0,2
Istituto tecnico	Commerciale	22	3,54	3,6
	Industriale	10	1,61	1,6
	Turistico	5	0,81	0,8
	Geometri	4	0,64	0,6
Istituto professionale	Odontotecnici	1	0,16	0,2
	Industria e artigianato	5	0,81	0,8
	Moda e costume	2	0,32	0,3
	Alberghiero	4	0,64	0,6
Totale		611	98,39	100,0
Mancanti		10	1,61	
Totale		621	100,00	

Figura 6.6 – Stratificazione del campione per indirizzi liceali



L'incrocio di ciascuno strato con i punteggi medi conseguiti dagli studenti alla prova di profitto ha evidenziato l'esistenza di una relazione positiva e statisticamente significativa: la variabile "indirizzi liceali" possiede dunque un forte potere esplicativo delle differenze nelle prestazioni degli studenti.

Come si evince dalla tabella 6.36, il Liceo classico risulta l'indirizzo in cui si registrano i migliori esiti di apprendimento, l'unico con punteggi superiori alla media (524). Trova in tal modo conferma quanto emerso in altre indagini campionarie sugli apprendimenti, che informano riguardo alla superiorità della preparazione ricevuta, a parità di ore di insegnamento, dagli studenti di questo indirizzo scolastico³⁰¹.

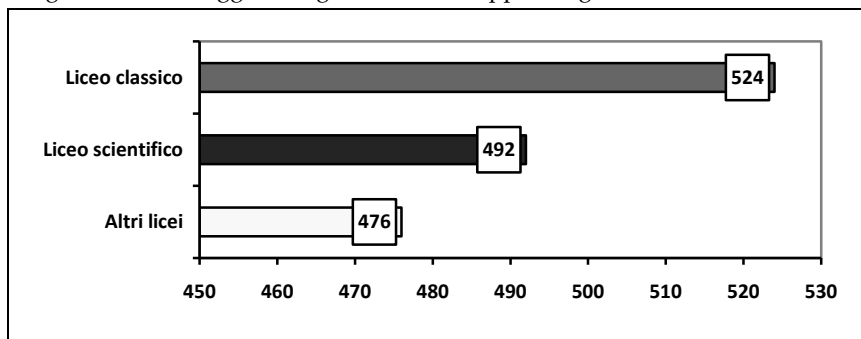
Tab. 6.36 – Punteggi conseguiti alla prova e indirizzi liceali

<i>Indirizzi liceali</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valida</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Classico	233	41,2	41,8	524	6,8
Scientifico	262	46,3	46,9	492	5,4
Altri	63	11,1	11,3	476	15,3
Totale	558	98,6	100,0		
Mancanti	8	1,4			
<i>Totale campione licei</i>	566	100,0			

Sig.: ,000

L'analisi del grafico 6.7 fotografa una situazione in cui emerge la netta superiorità degli esiti di apprendimento conseguiti dal gruppo di studenti che ha compiuto studi classici.

Figura 6.7 – Punteggi conseguiti al test in rapporto agli indirizzi liceali



³⁰¹ Nei rapporti pubblicati annualmente dal MIUR, il Liceo classico consegue sistematicamente il primato nelle votazioni conseguite all'Esame di Stato. In quello del 2010 – che ha riguardato gli studenti del nostro campione – il massimo punteggio (100 e lode) è stato ottenuto dal 2,3% dei maturandi nel Liceo classico, di contro allo 0,5% del Liceo scientifico e allo 0,8% del Liceo linguistico.

Impossibile non chiedersi se il *gap* di apprendimento nella storia contemporanea che già adesso si riscontra, a parità di ore d'insegnamento, tra i maggiori indirizzi liceali non sia destinato ad aumentare quando entrerà a regime la riforma della scuola secondaria superiore (a.s. 2014/15), che riconosce al solo Liceo classico la possibilità di continuare a fruire di tre ore settimanali di insegnamento della storia sia nel secondo biennio (classi terza e quarta), sia nel quinto anno.³⁰²

- *Profitto scolastico*

Informazioni importanti sulla preparazione complessiva conseguita dagli studenti in ambito scolastico sono state acquisite attraverso le risposte date alle domande del questionario studenti volte a indagare alcune variabili certificanti la valutazione degli apprendimenti, quali la votazione conseguita all'Esame di Stato, il voto in storia riportato nello scrutinio finale del quinto anno, il numero di debiti scolastici contratti in storia nella scuola secondaria superiore.

Circa il voto riportato all'Esame di Stato, l'analisi dei dati ha evidenziato la presenza di tutti i punteggi inclusi nel *range* previsto dalla normativa ministeriale.

Per consentire una migliore leggibilità dei risultati, i punteggi sono stati distribuiti in sei fasce disposte in ordine crescente, quattro centrali e due estreme, queste ultime riservate rispettivamente al voto più basso (60) e a quello più alto (100 e lode):

- 1° fascia = voto 60
- 2° fascia = voto da 61 a 70
- 3° fascia = voto da 71 a 80
- 4° fascia = voto da 81 a 90
- 5° fascia = voto da 91 a 100
- 6° fascia = voto 100 e lode.

La tabella 6.37 offre chiara indicazione dell'esistenza di una relazione positiva e statisticamente significativa tra voto di maturità e rendimento alla prova: i punteggi medi crescono infatti in modo progressivo e regolare all'aumentare delle votazioni conseguite all'Esame di Stato.

³⁰² Sulla decurtazione dell'orario di insegnamento della storia nel nuovo assetto della scuola secondaria di II grado, cfr. *supra*, capitolo I, § 1.1.2.

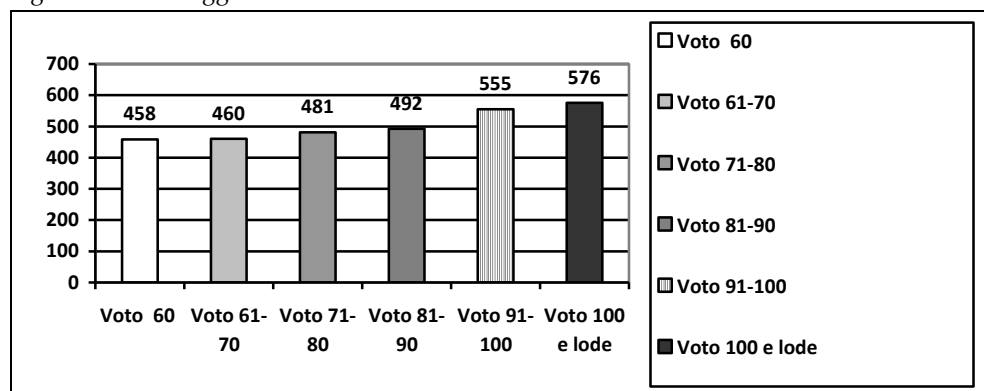
Tab. 6.37 – Punteggi alla prova e voto conseguito all'Esame di Stato

<i>Voto Esame di Stato</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valide</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
60	20	3,2	3,3	458	23,2
da 61 a 70	96	15,5	15,6	460	9,7
da 71 a 80	176	28,3	28,6	481	7,8
da 81 a 90	153	24,6	24,9	492	6,5
da 91 a 100	157	25,3	25,5	555	7,1
100 e lode	13	2,1	2,1	576	28,6
Totale	615	99,0	100,0		
Mancanti	6	1,0			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Sig.: , 000

Un'efficace rappresentazione della linearità di progressione tra voto di maturità e punteggi medi al test è offerta dal grafico a barre 6.8.

Figura 6.8 – Punteggi medi e fasce di voto all'Esame di Stato



Sulla base dei risultati emersi dall'analisi della varianza, il voto conseguito all'Esame di Stato si rivela molto esplicativo del rendimento degli studenti: contribuisce infatti a spiegare circa il 34% delle differenze riscontrate tra i punteggi (cfr. Tab. 6.38).

Tab. 6.38 – Correlazione tra il voto conseguito all'Esame di Stato e i risultati alla prova

		<i>Voto Esame di Stato</i>
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,339(**)
	Sig. (2-tailed)	

** Correlazione significativa a livello 0.01 (2-tailed)

La positività di questo parametro restituisce una certa attendibilità alle votazioni finali, oggetto di frequenti polemiche sulla loro congruenza con i livelli di preparazione effettivamente raggiunti dagli studenti a conclusione del ciclo di studi secondario superiore.

Per conoscere in modo più approfondito il profilo culturale del nostro campione, il voto medio da esso conseguito all'Esame di Stato è stato posto a confronto, nella tabella 6.39, con il voto medio calcolato su base nazionale, sia in riferimento al dato complessivo che a quello relativo ai soli licei³⁰³.

Tab. 6.39 – Voto medio all'Esame di Stato 2010 del campione di ricerca e quelli calcolati su base nazionale

<i>Voto Esame di Stato</i> <i>2010</i>	Voto medio campione di ricerca	Voto medio nazionale complessivo	Voto medio nazionale licei
	82,5	68,6	72,9

Dalla comparazione dei valori medi emerge con evidenza la netta superiorità del voto di maturità degli studenti che hanno partecipato alla nostra indagine, con uno scarto di quasi 14 punti sul voto medio nazionale. Nell'interpretazione di questo riscontro occorre tener presente che:

- il dato medio nazionale si riferisce a *tutta* la popolazione studentesca che si è diplomata nell'a.s. 2009/10, mentre il nostro campione di ricerca è costituito dai *sol*i studenti neodiplomati frequentanti l'Università, i quali – come già si è detto – rappresentano una quota minoritaria (pari al 35,4%) del totale di studenti neo-diplomati³⁰⁴.
È pertanto lecito ipotizzare che il 64,6% di studenti che non si iscrive all'università dopo il conseguimento del diploma contribuisca in varia misura alla definizione di un punteggio medio nazionale alquanto modesto (68,6 punti su 100);
- il 91,3% degli studenti del nostro campione ha compiuto studi

³⁰³ L'informazione relativa al voto medio nazionale all'Esame di Stato per l'anno scolastico 2009/10 è stata fornita – su esplicita richiesta – dalla responsabile della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Servizi informativi del MIUR, Ufficio VII, dott.ssa Angela Iadecola, in data 15 giugno 2011.

³⁰⁴ Il dato riportato è contenuto nell'XI Rapporto annuale del CNVSU, pubblicato il 26 gennaio 2011 e consultabile al sito www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778.

liceali, ovvero proviene dal tipo di scuola a cui corrispondono i voti medi più alti all'Esame di Stato 2010³⁰⁵;

- oltre il 20% dei ragazzi partecipanti all'indagine si è diplomato in scuole dell'Italia meridionale, notoriamente "più generose" nell'attribuzione del voto di maturità di quelle appartenenti ad altre aree geografiche del nostro Paese.

Pur con queste precisazioni, si può nondimeno affermare che il profilo culturale complessivo del campione di ricerca – delineato sulla base del voto attribuito a conclusione del percorso formativo in ambito scolastico – è di livello medio-alto.

Un'importante conferma di questo riscontro è discesa dall'analisi delle percentuali di voto conseguite in storia nello scrutinio finale della classe quinta: quasi il 60% degli studenti ha dichiarato di aver ottenuto una votazione molto alta, compresa tra il voto 8 e il voto 10.

Una stima attendibile della veridicità dei voti dichiarati è stata acquisita dall'incrocio di tali voti con i risultati alla prova di profitto. Le frequenze relative a ciascun voto, messe in rapporto con la distribuzione dei punteggi, hanno evidenziato l'esistenza di una relazione significativa al massimo livello (cfr. Tab. 6.40).

Tab. 6.40 – Punteggi medi e votazione conseguita in storia allo scrutinio finale

<i>Voto riportato in storia allo scrutinio finale del 5° anno</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valide</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
6	51	8,2	8,3	454	12,9
7	196	31,6	32,0	465	6,9
8	228	36,7	37,2	511	5,9
9	123	19,8	20,1	549	8,6
10	15	2,4	2,4	567	27,8
Totale	613	98,7	100,0		
Mancanti	8	1,3			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Sig.: ,000

³⁰⁵ Negli Esami di Stato 2010 il voto medio dei Licei è risultato pari a 72,9 punti, con uno scarto di 8,5 punti rispetto agli Istituti tecnici (voto medio: 64,4) e di 12,4 punti rispetto agli Istituti professionali (voto medio: 60,5).

In ordine alle differenze di voto tra i diversi indirizzi liceali, cfr. *supra*, nota 535.

La votazione finale in storia si è rivelata come un valido predittore del livello di preparazione degli studenti misurata dal test. Come infatti mostra la seguente tabella, essa spiega oltre il 34% della varianza dei punteggi.

Tab. 6.41 – Correlazione tra il voto in storia allo scrutinio finale e i risultati alla prova

		Voto in storia allo scrutinio finale
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,343**
	Sig. (2-tailed)	
** La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-tailed)		

Ulteriori informazioni sul profitto scolastico provengono dalla rilevazione della percentuale di debiti scolastici contratti dagli studenti lungo il corso delle superiori.

Le distribuzioni di frequenza riportate nella tabella 6.42, blandamente significative nell'incrocio con i punteggi alla prova, evidenziano che solo una percentuale modesta di studenti ha riportato debiti scolastici in storia.

Tab. 6.42 – Punteggi medi e debiti scolastici in storia

<i>Debiti scolastici in storia</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valide</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Si	54	8,7	8,8	468	16,8
No	562	90,5	91,2	503	4,1
Totale	616	99,2	100,0	500	4,0
Mancanti	5	0,8			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			
					Sig.: ,013

Come va interpretato questo dato? Delle due l'una: o la storia viene studiata più e meglio di altre materie già durante l'anno scolastico (senza bisogno di "tempi supplementari" di studio), oppure gli insegnanti – anche di fronte ad esiti di apprendimento non pienamente soddisfacenti – preferiscono far recuperare le lacune in discipline ritenute "più importanti" della storia. A nostro giudizio è questa l'ipotesi più verosimile: depone in tale direzione la condizione di marginalità di cui soffre la storia rispetto ad altre materie curriculari, condizione chiaramente denunciata in recenti indagini osservative (Chiaramente, 2000) e attestata dalla diretta esperienza di insegnamento.

È bene tuttavia tener presente che i dati relativi ai debiti scolastici si riferiscono ad anni scolastici antecedenti all'ultimo, e perciò non riguardano eventuali criticità riscontrate nell'apprendimento della storia contemporanea.

Un altro indicatore utile per rilevare il grado di interesse e motivazione individualmente sviluppato verso la disciplina storica è costituito dalla scelta della traccia di storia tra le varie opzioni presenti nella Prima prova dell'Esame di Stato. Sviluppare un elaborato di maturità su contenuti storici, preferendolo ad altre tematiche, depone infatti a favore non solo del possesso di un livello medio-alto di conoscenze storiche, ma anche di un più elevato grado di sviluppo della coscienza storico-politica³⁰⁶.

Come si evince dalla tabella 6.43, la rilevazione condotta sul nostro campione conferma che le *performance* migliori si correlano positivamente allo svolgimento della traccia di storia. Inoltre, la distribuzione delle frequenze risulta pienamente conforme al trend nazionale che vede solo un'esigua minoranza di studenti scegliere la traccia di contenuto storico³⁰⁷. Come emerge dai dati della medesima tabella, solo 29 studenti su 621 ha svolto tale tipo di tema: una percentuale pari a circa il 5%, corrispondente a quella messa in evidenza da Chiaramonte (2000)³⁰⁸. Si tratta sì di un gruppo assai circoscritto, ma che nella prova di profitto ha raggiunto punteggi molto elevati e molto distanti dai punteggi raggiunti dal resto del campione (cfr. Tab. 6.43). Le differenze tra le medie sono risultate significative al massimo livello, a comprova della forte incidenza di questa variabile sulla distribuzione dei punteggi e, perciò, sui risul-

³⁰⁶ «La fisionomia dei candidati che scelgono la storia è particolarmente significativa, giacché si tratta di studenti motivati, politicizzati, che rivelano un livello medio-alto di conoscenze storiche» (Chiaramonte, 2000, p. 22).

³⁰⁷ Notevole scalpore ha suscitato la diffusione delle percentuali relative alla scelta delle tracce proposte nella prima prova scritta agli Esami di Stato 2011. La traccia di storia non solo è stata la meno scelta dai maturandi, ma ha fatto registrare un record negativo, essendo stata svolta da appena l'1,4% degli studenti.

³⁰⁸ Precisa Chiaramonte: «I dati del 1998/99, cioè dopo tre anni dalla direttiva, hanno confermato che la scelta del tema storico [...] si è attestata intorno al 5% del totale; vale a dire, solo circa 25 mila candidati su 500 mila hanno affrontato l'argomento storico» (p. 22).

tati conseguiti dagli studenti alla prova di profitto sulla storia del Novecento.

Tab. 6.43 – Punteggi medi e svolgimento della traccia storica nella Prima prova scritta

<i>Scelta della traccia di storia</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% Valide</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
Si	29	4,7	4,7	586	21,8
No	589	94,8	95,3	496	4,0
Totale	618	99,5	100,0		
Mancanti	3	0,5			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			

Sig.: ,000

6.2.4. *Motivation index e risultati della prova*

Presentando la versione definitiva della prova di profitto (cap. IV, § 4.1.8), è stata data informazione dell'inclusione nella parte finale di un indice di misurazione del fattore motivazionale, articolato in due quesiti. L'obiettivo perseguito è stato quello di rilevare il grado di impegno profuso dagli studenti nello svolgimento del test e, più in generale, il livello di coinvolgimento nella partecipazione all'indagine.

Il timore che un impegno scarso o modesto potesse avere effetti distorsivi sulla misurazione delle conoscenze, e perciò minare l'attendibilità dei risultati della ricerca, ha indotto a chiedere agli studenti di indicare, utilizzando una scala decimale, sia l'impegno effettivamente dedicato all'esecuzione della prova (*Motivation index 1*), sia l'impegno che avrebbero profuso nel caso in cui l'esito della prova avesse avuto incidenza nel voto del primo esame universitario (*Motivation index 2*).

L'analisi della distribuzione delle frequenze ha fatto emergere che la stragrande maggioranza degli studenti partecipanti all'indagine (pari all'86,2%) ha dichiarato un impegno di segno positivo; tra questi, il 41,5% ha indicato un indice motivazionale molto alto (da 8 a 10), il 27,3% discreto e il 17,4% sufficiente. Solo il 13,8% degli studenti ha dato informazione di un impegno mediocre o scarso.

Come mostra la tabella 6.44, il *Motivation index 1* risulta positivamente correlato con l'andamento dei punteggi, secondo un rapporto di proporzionalità diretta: a valori dell'indice progressivamente più elevati corrispondono punteggi più alti.

Tab. 6.44 – Punteggi medi e *Motivation index 1*

<i>Motivation index 1</i>	N	%	% <i>Valide</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E.S.</i>
1	2	0,3	0,4	349	38,5
2	1	0,2	0,2	553	.
3	11	1,8	1,9	422	42,8
4	14	2,3	2,5	452	23,3
5	50	8,1	8,8	446	15,3
6	99	15,9	17,4	474	9,2
7	155	25,0	27,3	501	6,9
8	124	20,0	21,8	513	7,7
9	80	12,9	14,1	555	11,8
10	32	5,2	6,6	567	16,1
Totale	568	91,5	100,0		
Mancanti	53	8,5			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			
Sig.: ,000					

Leggermente meno significativa, ma sempre di segno positivo, è risultata la relazione tra i punteggi e il *Motivation index 2* (cfr. Tab. 6.45).

Analizzando la distribuzione delle frequenze, colpisce l'elevatissima percentuale di studenti (circa il 90%) che ha dichiarato che avrebbe profuso il massimo impegno se la prova avesse contribuito alla definizione del voto del primo esame universitario: una percentuale da leggersi come una benaugurante dichiarazione d'intenti verso il nuovo percorso di studi accademici o anche, in una direzione meno positiva, come "riflesso" di un'esperienza scolastica che tende ad attribuire alla valutazione una funzione di motivazione estrinseca all'impegno.

Un'ultima osservazione: dall'ampiezza dello scarto tra le percentuali riferite rispettivamente al massimo impegno effettivamente dedicato al test (6,6) e a quello potenzialmente dedicabile (89,7) si inferisce la correttezza dell'assegnazione della prova di profitto alla categoria dei *low stake*

test, ovvero dei test a basso rischio poiché privi, nell'immediato, di ricadute valutative a livello individuale.

Tab. 6.45 – Punteggi medi e *Motivation index 2*

<i>Motivation index 2</i>	N	%	% Valide	Punteggio medio	E.S.
1	1	0,2	0,2	487	.
5	2	0,3	0,4	218	14,0
6	2	0,3	0,4	474	142,0
7	12	1,9	2,4	486	25,9
8	33	5,3	6,7	477	16,3
9	75	12,1	13,1	490	12,3
10	442	71,2	89,7	508	4,6
Totale	567	91,3			
Mancanti	54	8,7			
<i>Totale campione</i>	621	100,0			
Sig.: ,002					

N.B. Gli indici 2,3,4 non figurano in tabella poiché privi di frequenze

I coefficienti di correlazione trovati attraverso l'analisi della varianza attestano l'esistenza di una relazione positiva e statisticamente significativa tra i due indici e i punteggi conseguiti dagli studenti alla prova (cfr. Tab. 6.46).

In particolare, il *Motivation Index 1* si rivela un predittore particolarmente interessante, essendo capace di spiegare da solo oltre il 35% della varianza dei punteggi. Più modesto il contributo del *Motivation Index 2*, il cui coefficiente di correlazione spiega le differenze di rendimento al test con un valore inferiore al 13%.

Tab. 6.46 – Correlazione tra i due *Motivation Index* e i risultati alla prova

		<i>Motivation Index 1</i>	<i>Motivation Index 2</i>
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,354**	,129**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002
** La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-tailed).			

6.3. Risultati della prova e interesse generale verso la storia

6.3.1. La rappresentazione della storia

Che immagine hanno i giovani della storia? Quale significato riconoscono al suo apprendimento e alle finalità formative ad essa tradizionalmente ascritte? Come si pongono di fronte al problema del “senso della storia” e quali sono i fattori che essi identificano alla base del divenire storico? Ma, soprattutto, come si correlano questi aspetti con la conoscenza della storia contemporanea misurata attraverso il test?

A tali domande sarà data risposta in questo sottoparagrafo attraverso la presentazione in forma tabellare e il commento delle variabili che, in seguito alle analisi svolte, hanno mostrato una relazione significativa con il rendimento degli studenti alla prova di profitto³⁰⁹. Un'informazione più sintetica sarà invece data di quelle variabili che, blandamente o affatto correlate ai punteggi, rivestono tuttavia importanza per individuare le linee di tendenza che meglio concorrono a delineare un quadro aggiornato del rapporto oggi intercorrente tra le giovani generazioni e la storia. L'andamento di tali variabili sarà considerato focalizzando l'attenzione sulla distribuzione delle frequenze di risposta, sì da avere immediatamente presente le indicazioni di scelta fatte dagli studenti.

Poiché la lettura e interpretazione dei risultati di una ricerca empirica non può prescindere dalla considerazione dei tratti distintivi del campione, si ritiene utile richiamare l'attenzione sulle caratteristiche che maggiormente connotano la fisionomia degli studenti che hanno partecipato all'indagine. Tutti i soggetti testati appartengono alla categoria sociologica dei cosiddetti “giovani adulti” (*young adults*), esercitano i diritti-doveri di cittadinanza attiva (tra cui quello fondamentale di voto), hanno già operato scelte attinenti al loro futuro professionale, inferibili dal tipo di Facoltà universitaria e di Corso di laurea prescelto per continuare gli studi dopo il conseguimento del diploma di maturità. Di con-

³⁰⁹ Per una presentazione completa di tutti gli *output* dell'analisi correlazionale condotta incrociando i punteggi al test con ciascuna variabile del questionario studenti si rinvia alla sezione “Tabelle correlazionali”, inclusa tra i materiali in Appendice, Sezione III/e.

seguenza, è lecito presumere che a tale livello di sviluppo evolutivo gli studenti abbiano maturato una qualche capacità di far interagire le tre dimensioni fondamentali che strutturano la cosiddetta “coscienza storica”: visione del passato, percezione del presente e aspettative per il futuro³¹⁰. Da un lato, infatti, avendo concluso il percorso di studio scolastico, dovrebbero disporre di un corredo di conoscenze storiche sufficiente per organizzare la visione del passato secondo categorie interpretative, dall'altro lato, avendo maturato decisioni sul percorso di studio accademico, dovrebbero aver raggiunto un grado di consapevolezza della realtà presente tale da giustificare scelte di studio in qualche misura professionalizzanti.

Di tali rilievi si dovrà tener conto in sede di lettura e analisi dei risultati: solo inquadrando i dati all'interno del profilo sia cognitivo che attitudinale del nostro campione di ricerca, si potranno infatti legittimare inferenze di ordine generale sulla popolazione di riferimento.

- *Il senso del divenire storico*

Le indagini condotte sul rapporto tra i giovani e la storia nel corso degli anni Novanta, hanno restituito l'immagine di una generazione disincantata, immersa nella dimensione senza profondità del presente, dominata dal sentimento di ineluttabilità degli accadimenti storici, sfiduciata riguardo la possibilità di intervenire in modo significativo nella trama della storia, percepita prevalentemente come un «caos pazzesco» (Baiesi & Guerra, 1997).



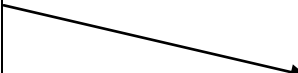
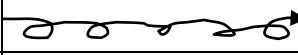
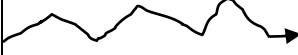
L'esigenza di conoscere se il tempo da allora intercorso abbia mutato i contorni di un quadro così desolante ha indotto a includere nel questionario una domanda – di ascendenza filosofica – sul “senso della storia”. Già utilizzata nella nota indagine *Youth and History*³¹¹, tale domanda è stata l'unica di tutto il questionario ad affiancare alla formulazione verbale l'esemplificazione grafica della linea del tempo.

³¹⁰ Per il significato del concetto di “coscienza storica” e per gli opportuni riferimenti bibliografici, si rinvia al capitolo IV, § 4.2.

³¹¹ Per un'informazione più ampia dell'indagine europea *Youth and History*, si rinvia al § 2.2 del capitolo secondo. In questa sede è utile ricordare che la ricerca si è svolta negli anni 1994-'97 e che il campione italiano è stato costituito da 1256 studenti quindicenni frequentanti il primo anno di scuola secondaria superiore.

Questa impostazione, benché non esente da perplessità per i rischi derivanti da una strutturazione non omogenea dello strumento, è stata tuttavia accolta favorevolmente dagli studenti, i quali – attraverso note apposte a margine del foglio di lavoro – hanno mostrato di apprezzare l'originalità del taglio e la capacità di motivare a una riflessione non superficiale sul significato da attribuire al divenire storico (cfr. il testo della domanda riportato nella Tab. 6.47).

Tab. 6.47 – Punteggi medi e linea del tempo

<i>Spesso la storia viene vista come una linea che attraversa il tempo. Quale delle seguenti linee, secondo te, descrive nel modo migliore la storia?</i>		N %	Punt. medio	E.S.
Le cose in genere tendono a migliorare.		5,6	525	18,8
Le cose in genere non cambiano davvero		7,8	507	13,5
Le cose in genere peggiorano		3,3	441	18,9
Le cose in genere si ripetono.		56,4	499	5,13
Le cose in genere oscillano tra due estremi.		27,0	505	8,1
N. Valide = 612		Sig.: , 039		

Analizzando in primo luogo la distribuzione delle frequenze di risposta, si osserva che le percentuali di consensi più basse sono raccolte dalle alternative che esprimono una visione del divenire storico marcatamente pessimistica (freccia in basso) o marcatamente ottimistica (freccia in alto), mentre risulta fortemente egemone la visione ciclica (freccia a spirale), che sottende una concezione della storia in qualche modo governata da leggi e non affidata alla cieca casualità. Quest'ultima rappresentazione – descritta dalla freccia a onde raffigurante l'oscillazione della realtà tra due estremi opposti – raccoglie una percentuale non irrilevante di consensi (27%), dato indicativo della presenza, in una quota non marginale di giovani, di un atteggiamento turbato nei confronti del divenire

storico, percepito come caotico e difficilmente intelligibile nelle sue dinamiche profonde³¹².

Il modesto, ancorché significativo, coefficiente di correlazione riscontrato attraverso l'analisi della varianza informa riguardo il non profondo legame tra le diverse concezioni del senso della storia e le *performance* degli studenti.

Operando un raffronto con le risposte date a questa domanda nell'indagine *Youth and History* (1994/'97) colpisce la profonda flessione registrata dalla fiducia nell'idea di progresso, che passa dal 20,6% di consensi ad appena il 5,6%. Uno iato, questo, che documenta in modo inequivocabile la presenza nei ventenni di oggi di una visione ben più disincantata e sfiduciata della storia di quella rilevata negli adolescenti degli anni Novanta. Né ciò ingenera stupore, se si considera la gravità dell'attuale crisi socio-economica che proietta fosche ombre sul futuro delle giovani generazioni.

- *I fattori del divenire storico*

Per conoscere quali siano i fattori fondamentali che determinano il corso della storia e, perciò, per sondare se dietro alle diverse modalità di rappresentazione siano sottesi modelli riferibili all'interpretazione storiografica, è stato chiesto agli studenti di indicare il grado di influenza di alcuni indicatori tradizionalmente individuati come "agenti del divenire storico".

Analizzando i risultati riportati nella tabella 6.48, riveste particolare interesse il fatto che il solo fattore che evidenzia una relazione pienamente positiva con i punteggi alla prova sia costituito dai mutamenti economici, seguito dallo sviluppo scientifico e tecnologico e dai conflitti armati, mentre nessuna correlazione significativa si riscontra con fattori di tipo individuale, quali l'azione di *leaders* politici o religiosi, e ciò nonostante l'ampio riconoscimento ai grandi personaggi storici di incidere sulla trama della storia³¹³.

³¹² A giudizio di Luigi Cajani (1998), la rappresentazione grafica costituita dalla linea del tempo oscillante tra due estremi «descrive un andamento caotico, privo di senso, con una connotazione drammatica, suggerita dal termine *estremi*» (p. 120).

³¹³ L'analisi condotta sulla distribuzione delle frequenze di risposta attesta che il 67,7% dei soggetti attribuisce molta importanza all'azione di *leaders* e di capi religio-

Tab. 6.48 – Punteggi medi e fattori del divenire storico (*)

<i>Secondo te, quanto hanno influito sul corso della storia i seguenti fattori?</i>	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Mutamenti economici	618	72,5	512 (4,8)	25,6	473 (7,0)	1,8	422 (28,0)	,2	471 (-)	,000
Sviluppo scientifico e tecnologico	618	49,4	497 (5,8)	41,3	509 (6,2)	8,9	486 (12,1)	,5	328 (27,0)	,006
Guerre e conflitti armati	618	69,6	501 (4,7)	26,1	506 (8,3)	3,6	479 (21,7)	,8	375 (39,5)	,026

(*) Considerati solo gli item correlati positivamente

Il cambiamento storico viene dunque percepito dagli studenti in termini prevalentemente economici, un riscontro che se da un lato attesta l'adozione di categorie interpretative molto frequenti in ambito storiografico, dall'altro riflette la consapevolezza – di certo mediata dall'attuale dibattito massmediologico – della gravità della crisi economico-finanziaria dei nostri giorni e, più in generale, del ruolo che le dinamiche economiche svolgono nel determinare o accelerare il corso degli eventi storici.

- *Le finalità della storia*

Passando a considerare l'importanza assegnata dagli studenti alle tre finalità tradizionalmente ascritte allo studio della storia (conoscere il passato, comprendere il presente, orientarsi nel futuro), si constata anzitutto che la sola finalità correlata in modo positivo con il profitto è quella relativa alla comprensione del presente.

si. Nondimeno, l'indice di correlazione di questo item con i punteggi al test si rivela privo di qualsiasi significatività statistica, per cui si può ricavare la non incidenza di questa variabile sugli esiti di apprendimento.

Si tratta di un riscontro della massima importanza: non solo la comprensione della realtà presente risulta la finalità che attrae i consensi più elevati (70,7%), ma si rivela anche molto esplicativa della distribuzione dei punteggi (cfr. Tab. 6.49). Le differenze tra le medie mostrano infatti che i punteggi alla prova aumentano proporzionalmente al crescere dell'importanza accordata a questa finalità. Tale progressione – risultata statisticamente significativa in seguito ad analisi della varianza – può consentire di formulare una conclusione quale quella che è proprio il più spiccato interesse per il presente a stimolare negli studenti un maggior impegno di studio, che si traduce in esiti di profitto più elevati.

Tab. 6.49 – Punteggi medi e finalità formative della storia

<i>Che importanza attribuisce alle seguenti finalità formative nello studio della storia?</i>	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Comprendere il presente	618	70,7	509 (4,7)	25,4	484 (7,9)	3,2	449 (25,5)	0,6	392 (27,0)	,001
Orientarsi nel futuro	618	56,1	505 (5,5)	30,4	497 (7,0)	11,0	492 (11,7)	2,4	445 (29,1)	,096
Conoscere il passato	618	59,9	503 (5,2)	35,1	496 (6,8)	4,7	491 (21,3)	0,3	500 (28,5)	,820

- *La concezione della storia*

Riscontri non meno interessanti sono emersi dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti ai blocchi di item concernenti il modo di concepire la storia e l'importanza accordata ai suoi specifici obiettivi.

In relazione al quesito "Che cosa significa per te la storia?", si riscontra l'esistenza di un rapporto direttamente proporzionale tra andamento della prova di profitto e atteggiamento positivo verso la storia. Gli studenti che respingono la visione catastrofista della storia, che la considerano più di "una semplice materia di studio tra le altre", che esasperano

nel suo studio importanti forme di coinvolgimento estetico-emotivo, che non guardano ad essa come a “qualcosa di morto e passato” ma invece le ascrivono importanti finalità civico-politiche conseguono risultati di apprendimento più elevati.

Come infatti mostra la tabella 6.50, per ciascuna di queste variabili le differenze tra i punteggi medi sono risultate pienamente significative e perciò indicative della forte influenza che esercitano nella diversificazione dei livelli di apprendimento.

Tab. 6.50 – Punteggi medi e concezione della storia

<i>Che cosa significa per te la storia?</i>	N Valide	Totalmente d'accordo		Parzialmente d'accordo		Parzialmente in disaccordo		Totalmente in disaccordo		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Una materia di studio tra le altre	615	32,8	478 (6,5)	32,8	496 (6,3)	20,8	522 (9,7)	13,5	537 (11,9)	,000
Una fonte di avventura ed emozione	614	11,6	543 (12,8)	44,1	509 (6,0)	26,7	493 (6,8)	17,6	463 (9,3)	,000
Qualcosa di morto e di passato	613	2,4	432 (31,6)	5,1	442 (12,0)	18,8	473 (8,6)	73,7	514 (4,7)	,000
Uno strumento per diventare cittadini più responsabili	617	56,6	520 (5,1)	32,4	476 (7,2)	7,9	482 (14,7)	3,1	461 (22,6)	,000
Una sequela di crudeltà e disastri	613	4,7	468 (18,6)	18,1	477 (9,6)	35,1	502 (7,2)	42,1	514 (5,8)	,003

Interessanti riflessioni derivano dall'analisi descrittiva della distribuzione delle frequenze di risposta, che considera anche le variabili risultate non positivamente correlate ai punteggi riportate in Appendice³¹⁴.

Il fatto che la maggioranza degli studenti dichiarati di guardare alla storia come a una materia scolastica tra le altre, ma nel contempo le ascriva

³¹⁴ Per un'informazione completa di tutte le variabili incluse nella domanda sul significato della storia, si rinvia alla corrispondente Tabella 6.50 dell'Appendice, Sezione III/e.

anche importanti funzioni in ordine alla capacità di affascinare e stimolare l'immaginazione, sviluppare competenze civiche, promuovere l'integrazione sociale, rafforzare l'identità nazionale, istruire con la forza educativa dell'esempio (un esplicito richiamo all'"*historia magistra vitae*" di classica memoria) appare a nostro giudizio particolarmente rimarchevole. Significa infatti che gli studenti non assegnano "a priori" scarsa importanza all'apprendimento scolastico della storia, né hanno un atteggiamento di preventivo rifiuto verso i suoi contenuti, visto che li reputano importanti per conseguire rilevanti finalità formative, prima tra tutte quella di "diventare cittadini più consapevoli". Ciò obbliga a problematizzare la frequente denuncia del disinteresse e apatia dei giovani verso l'apprendimento della storia e induce a riflettere se all'origine di tale disaffezione non ci siano cause che rimandano a responsabilità di altro genere, tra cui può trovare posto quella che concerne le forme attraverso cui la storia viene concretamente insegnata.

6.3.2. Interesse per la storia come materia scolastica

Le riflessioni contenute nel precedente paragrafo trovano un'importante conferma considerando gli esiti della domanda volta a rilevare il grado di interesse degli studenti per la storia come materia scolastica. A riguardo di questa variabile, è importante evidenziare che l'analisi della varianza documenta l'esistenza di un rapporto molto significativo con i punteggi conseguiti dagli studenti alla prova di profitto (cfr. Tab. 6.51).

Tab. 6.51 – Punteggi medi e interesse per la storia come materia scolastica

Quanto ti ha interessato la storia come materia scolastica?	Molto interessato			Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
	N Valide	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
	591	26,2	558 (8,2)	49,9	493 (5,2)	20,1	462 (8,3)	3,7	423 (17,9)	,000

Come si evince dalla tabella, oltre il 75% degli studenti del nostro campione³¹⁵ si è detto interessato alla storia come materia scolastica: una percentuale decisamente alta, nel cui ambito si colloca il gruppo (superiore a ¼ dell'intero campione) di quanti hanno dichiarato di nutrire per la storia il massimo interesse. Non stupisce, ovviamente, che spetti a costoro la palma del conseguimento degli esiti di profitto più ragguardevoli.

Di particolare interesse è anche l'informazione che si ottiene disaggregando le percentuali di risposta in base al genere degli studenti (cfr. Tab. 6.52).

L'analisi dei dati raccolti evidenzia che sono soprattutto gli studenti di sesso maschile a nutrire il maggior interesse per la storia come materia scolastica, un riscontro – questo – che corrobora il dato che ascrive ai maschi il raggiungimento degli esiti migliori nella prova di profitto, precedentemente messo in evidenza.

Tab. 6.52 – Punteggi medi e interesse per la storia come materia: dati disaggregati per genere

Quanto ti ha interessato la storia come materia scolastica?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Femmine	379	19,5	538 (9,2)	53,3	484 (6,2)	23,0	457 (8,8)	4,2	426 (19,0)	,000
Maschi	185	38,9	581 (14,0)	44,3	516 (10,0)	15,1	479 (22,0)	1,6	470 (14,8)	

Per approfondire questo aspetto, si è ritenuto importante conoscere l'opinione degli studenti sulla presenza della storia come materia di base dell'ordinamento scolastico italiano.

Come si è detto, a differenza di quanto avviene in altre nazioni europee (tra cui la Germania, l'Olanda e l'Inghilterra, nelle quali dopo i 14/15 anni la storia diventa materia opzionale), agli studenti italiani non è data alcuna reale possibilità di scegliere se avvalersi o meno

³¹⁵ Si giunge a tale valore sommando le percentuali raccolte dalle opzioni "Molto interessato" e "Interessato".

dell'insegnamento della storia, trattandosi di una materia inserita nel curricolo di tutti i gradi del sistema d'istruzione italiano, dalla scuola primaria alla secondaria superiore. Spontaneo dunque chiedersi come essi valutino questa obbligatorietà, se riconoscano le ragioni formative sottese all'apprendimento della storia oppure se la reputino una materia "residuale", eliminabile senza problemi dal curricolo scolastico per la sua supposta irrilevanza ai fini dell'acquisizione di competenze utilmente spendibili sul mercato del lavoro³¹⁶.

Sia l'analisi descrittiva sia quella correlazionale forniscono al riguardo interessanti elementi di riflessione (cfr. Tab. 6.53).

Tab. 6.53 – Punteggi medi e giudizio sulla presenza della storia nel curricolo scolastico

<i>Come valuti la presenza della storia tra le materie obbligatorie incluse nel curricolo scolastico delle scuole superiori?</i>	N* %	Punteggio medio (E.S.)	SIG.
Deve essere mantenuta come materia obbligatoria perché sviluppa competenze indispensabili per la formazione dei giovani	73,9	514 (4,6)	,000
Può essere mantenuta come materia obbligatoria a condizione che si adottino modalità diverse di insegnamento	24,4	465 (8,4)	
Deve essere resa materia facoltativa perché non fornisce competenze utili e spendibili nell'attuale mercato del lavoro	1,7	418 (27,6)	

*N. valide: 591

Le differenze tra le medie, risultate statisticamente significative in seguito ad analisi della varianza, mostrano che i punteggi alla prova aumentano progressivamente al crescere dell'importanza accordata alla presenza della storia tra le materie d'insegnamento. Punteggi superiori alla media sono stati infatti raggiunti dal vasto gruppo di studenti (quasi il 74%) che riconosce la valenza formativa della storia e perciò reputa positivamente la sua inclusione tra le materie curricolari, mentre molto modeste sono risultate le prestazioni dell'esiguo gruppo (appena l'1,7%)

³¹⁶ Nell'indagine promossa dall'Associazione TreeLLLe (2009) emerse una condizione di forte marginalità della storia contemporanea, collocata al terz'ultimo posto in una graduatoria che assegnò le prime posizioni alle discipline (Inglese, Italiano, Tecnologie informatiche) ritenute dai giovani maggiormente in grado di veicolare competenze utili per una "comunicazione efficace".

che auspica un “declassamento” della storia a materia facoltativa poiché veicolante un sapere non utilmente spendibile sul piano lavorativo.

Più consistente la percentuale di quanti, tra gli studenti, subordinano la permanenza della storia tra le discipline curriculari al rinnovamento delle sue modalità di insegnamento: quasi un quarto del campione (esattamente il 24,4%) si è infatti pronunciato per l’adozione di nuove pratiche didattiche, ponendo tale rinnovamento come vincolo per il mantenimento della storia tra le materie obbligatorie.

...Si tornerà a riflettere su questo cruciale tema nei paragrafi dedicati all’esplorazione delle forme di mediazione didattica oggi più diffuse nelle scuole superiori, con particolare attenzione al grado di soddisfazione espresso dagli studenti.

6.3.3. Interesse per i diversi periodi, ambiti, scale storiche

Una chiara conferma dello spiccato interesse degli studenti per la storia contemporanea proviene dall’analisi delle risposte alla domanda del questionario volta a rilevare le preferenze per le diverse epoche storiche. La periodizzazione adottata nella formulazione della domanda ha solo in parte rispettato la tradizionale scansione della storia in quattro epoche: antica, medioevale, moderna, contemporanea.

L’esigenza di raccogliere informazioni più puntuali sull’interesse per la storia del Novecento ha infatti portato a scendere, per l’età contemporanea, a un livello di maggior dettaglio, determinando la sua partizione in tre fasi: l’Ottocento; dagli inizi del Novecento al 1945; dal 1945 ai nostri giorni.

Da una considerazione d’insieme delle frequenze di risposta riportate nella tabella 6.54, emerge in modo inequivocabile la preferenza accordata dagli studenti alla storia del Novecento. Nello specifico, si constata che il periodo che attrae i consensi più elevati è quello relativo alla prima metà del secolo (oggetto privilegiato di studio nell’ultimo anno delle superiori), seguito a breve distanza dal periodo che dal secondo dopoguerra si estende sino ai nostri giorni.

Colpisce lo scarso entusiasmo per la storia antica e medioevale, epoche evidentemente percepite come troppo lontane per poter soddisfare quello che sempre più emerge come il bisogno primario delle giovani generazioni: l’orientamento nella realtà presente.

Tab. 6.54 – Punteggi medi e interesse per i diversi periodi storici

Quanto ti interessano i seguenti periodi della storia?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Il periodo che va dal 1800 al 1900	613	28,4	530 (7,6)	44,0	503 (6,0)	23,0	472 (7,9)	4,6	442 (14,9)	,000
Il periodo che va dal 1900 al 1945	618	51,0	521 (5,7)	37,2	486 (6,2)	10,7	462 (11,4)	1,1	409 (21,4)	,000
Il periodo che va dal 1945 a oggi	617	47,5	520 (6,2)	36,8	486 (6,0)	12,5	477 (10,2)	3,2	468 (25,2)	,000
Il periodo che va dal 1500 al 1800	619	15,3	521 (10,8)	41,2	503 (6,5)	34,9	497 (6,2)	8,6	458 (12,8)	,003
Antichità (dalla preistoria al 500 d.C.)	620	22,7	505 (8,9)	26,8	507 (7,7)	35,3	499 (5,6)	15,2	483 (10,3)	,274
Medioevo (dal 500 d.C. al 1500)	617	17,7	497 (11,5)	28,5	509 (7,05)	40,5	500 (6,1)	13,3	488 (11,0)	,465

Mentre in precedenti indagini condotte su studenti di inferiore età e grado di scolarità la contrapposizione tra il vivo interesse dimostrato per la storia contemporanea e la scarsa attenzione riservata alle epoche più lontane poteva ancora essere interpretata in termini di «mancanza del senso complessivo della storia», ovvero come «assenza di categorie interpretative unitarie, che tengano insieme tutto il quadro storico» (Cajani, 1998)³¹⁷, il più complesso orizzonte socio-politico ed economico dei nostri giorni impone una diversa chiave di lettura, saldamente ancorata alle nuove esigenze formative delle giovani generazioni³¹⁸.

³¹⁷ Il riferimento è alla più volte citata indagine *Youth and History*, condotta alla metà degli anni Novanta su una popolazione di studenti quindicenni. Nello specifico, si rinvia al contributo di Luigi Cajani che ha individuato dietro la predilezione degli adolescenti per la storia contemporanea una correlazione con la storia della propria famiglia, «in particolare con le vicende raccontate dai genitori e dai nonni che hanno vissuto la Seconda guerra mondiale» (p. 118).

³¹⁸ La richiesta alla scuola secondaria superiore di dotare i giovani di «un quadro più solido entro il quale muoversi», quale supporto per contenere e superare l'angoscia derivante da un futuro sempre più incerto, è stata inoltrata – in forma di lettera a-

- *Interesse per i diversi ambiti storiografici*

L'analisi del rapporto degli studenti con la storia è stato approfondito esplorando il livello di interesse per i settori su cui maggiormente verte l'indagine storiografica contemporanea.

Come in precedenza, anche in relazione a questa domanda vengono riportati in tabella solo gli item che, a seguito dell'analisi della varianza, sono risultati positivamente correlati agli esiti conseguiti dagli studenti nella prova di profitto (cfr. Tab. 6.55).

Tab. 6.55 – Punteggi medi e interesse per i diversi ambiti storiografici

<i>Quanto ti interessano i seguenti ambiti storiografici?</i>	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Storia delle vicende politico-istituzionali e militari	618	25,1	549 (8,2)	38,0	505 (6,3)	30,6	465 (6,1)	6,3	446 (14,6)	,000
Storia economica	619	14,1	537 (10,2)	30,9	512 (7,7)	43,9	487 (5,6)	11,1	473 (12,1)	,000
Storia del pensiero e della cultura	617	54,0	516 (5,2)	31,0	491 (7,9)	12,0	462 (10,2)	3,1	475 (19,0)	,000

Una prima riflessione concerne l'esiguità del numero di ambiti storiografici che hanno evidenziato di avere positiva incidenza sui risultati di apprendimento. Degli otto item in cui è stata articolata questa variabile, solo in rapporto ai tre ambiti riportati in tabella sono state riscontrate si-

perta – da una studentessa dell'ultimo anno del Liceo classico "Tito Livio" di Milano in occasione dell'apertura dell'anno scolastico 2011/12 (cfr. Gianotti, 12 settembre 2011, p. 21). La lettera della studentessa esprime un sentire molto diffuso tra i giovani che frequentano le superiori, che dovrebbe impegnare i responsabili dell'educazione a trovare risposte efficaci allargando i confini disciplinari alla considerazione di quanto necessita ai giovani per meglio orientarsi nella complessità del presente e gestire con maggior consapevolezza le ansie legate alla propria realizzazione in un futuro che preoccupa perché percepito come un orizzonte privo di riferimenti certi.

gnificative differenze tra i punteggi medi conseguiti alla prova di profitto.

Per disporre di un'informazione globale sulle preferenze storiografiche degli studenti è stata redatta la seguente graduatoria (cfr. Tab. 6.57), che considera la somma dei valori percentuali riferiti alle opzioni "Molto interessato" e "Interessato".

Tab. 6.56 – Gerarchia di interesse riferita ai diversi ambiti storiografici*

<i>Ambiti storiografici</i>	%
1. Storia del pensiero e della cultura	85,0
2. Storia di genere	71,9
3. Storia del pensiero scientifico e tecnologico	69,2
4. Storia delle vicende politico-istituzionali e militari	63,1
5. Storia sociale (costumi, mentalità, vita quotidiana)	49,4
6. Storia economica	45,0
7. Storia dell'azione umana sull'ambiente	44,1
8. Storia demografica	33,4

* Somma delle opzioni "Molto interessato" e "Interessato"

Analizzando i dati, colpisce positivamente l'elevato tasso di preferenze accordate dagli studenti alla "Storia del pensiero e della cultura" e alla "Storia del pensiero scientifico e tecnologico", risultato probabilmente ascrivibile agli studi liceali compiuti dalla grande maggioranza degli studenti del campione, tradizionalmente caratterizzati da una spiccata attenzione per tematiche di carattere culturale.

Da una considerazione d'insieme degli esiti emerge che si correlano significativamente ai punteggi gli ambiti su cui tradizionalmente verte l'insegnamento scolastico della disciplina: quello politico-diplomatico ed economico. Scarso interesse suscitano invece i settori storiograficamente più innovativi, quali la storia sociale (costumi, mentalità, vita quotidiana), ambientale, demografica.

Riguardo alla "storia di genere", è interessante osservare che l'alta percentuale di consensi raccolti da questa variabile (spiegabile in larga misura con la spiccata caratterizzazione femminile del campione) non risulta correlata positivamente ai punteggi se si considera il campione nella sua interezza (ovvero includendo anche gli studenti maschi), mentre ciò si verifica se si disaggregano i dati in base al genere, come mostra la tabella 6.57.

Tab. 6.57 – Punteggi medi e interesse per la storia di genere (dati disaggregati per genere)

Quanto ti interessa la storia di genere?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Femmine	395	51,4	495 (6,5)	37,0	479 (7,0)	10,6	469 (11,4)	1,0	424 (28,8)	,000
Maschi	191	6,8	486 (30,8)	33,5	439 (13,6)	40,3	538 (12,8)	19,4	530 (18,1)	

Anche se prevedibile, colpisce l'ampiezza dello scarto tra le percentuali di interesse registrate dal gruppo femminile e quelle riguardanti il gruppo maschile.

Analizzando con attenzione il valore dei punteggi medi in tabella, si constata che mentre le studentesse migliorano le loro *performance* in modo direttamente proporzionale all'aumento del loro interesse per la storia di genere, la situazione si presenta esattamente invertita in rapporto agli studenti maschi: i punteggi più alti (peraltro gli unici superiori alla media) sono infatti conseguiti dai ragazzi che dichiarano di essere poco o affatto interessati alla storia di genere.

- *Interesse per le diverse scale geo-spaziali*

Poiché la contrapposizione tra i fautori della prospettiva mondialista e localista (il cosiddetto "glocalismo") da una parte e i sostenitori di un approccio più tradizionalmente incentrato sulla storia nazionale ed europea dall'altro ha egemonizzato il dibattito sulla didattica della storia degli ultimi anni, è sembrato utile conoscere quale fosse l'orizzonte geopolitico prediletto dagli studenti.

Come evidenzia la tabella 6.58, è la storia nazionale a riscuotere il maggior interesse, seguita da quella europea e mondiale, mentre si registra un forte scarto tra queste dimensioni e quelle che concernono la dimensione localistica della storia.

Tab. 6.58 – Punteggi medi e interesse per le diverse scale geo-politiche

<i>Quanto ti interessa la storia delle seguenti aree geografiche?</i>	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Storia nazionale	618	56,8	514 (5,4)	35,0	487 (6,7)	7,3	468 (12,7)	1,0	424 (27,1)	,000
Storia europea	617	46,2	529 (6,0)	45,1	482 (5,5)	8,4	437 (11,4)	,3	426 (45,5)	,000
Storia mondiale	608	38,0	523 (6,8)	49,8	492 (5,5)	11,5	458 (10,0)	11,5	458 (41,8)	,000
Storia regionale	617	19,6	490 (10,4)	35,7	500 (6,6)	34,7	505 (6,7)	10,0	502 (10,6)	,607
Storia locale	616	21,3	492 (9,6)	31,3	505 (7,3)	29,9	500 (6,8)	17,5	502 (9,3)	,717

Informazioni molto interessanti sono fornite dall'analisi correlazionale, che pone in luce l'esistenza di un'associazione pienamente significativa dei punteggi solo con le scale geopolitiche usualmente più adottate nell'insegnamento della storia: nazionale, europea, mondiale. Non si correlano invece con i risultati al test né la storia regionale, né quella locale, dimensioni ancora poco considerate nel concreto svolgimento dei programmi di storia nel secondo ciclo d'istruzione.

Questi risultati contribuiscono a delineare un quadro di sostanziale omogeneità con la prassi didattica dominante, in quanto il rapporto storia generale/storia locale è ancora oggi fortemente sbilanciato a favore della storia generale (cfr. Belfiore, 2009).

6.4. Risultati della prova e interesse specifico per la storia del Novecento

Ai fini della nostra indagine, massimo interesse rivestono le risposte alle domande tese a indagare, in modo puntuale, il rapporto degli studenti con la storia del Novecento. Al centro dell'attenzione sono state poste le cosiddette "rilevanze storiche" del XX secolo, le fonti di apprendimento utilizzate, le difficoltà incontrate nello studio: aspetti di

cruciale importanza in un'indagine – quale la nostra – volta non solo alla misurazione dei livelli di profitto, ma anche all'esplorazione del contesto entro cui si costruisce il complesso rapporto dei giovani con la contemporaneità.

Anche in questo caso, la presentazione e il commento dei dati raccolti privilegeranno le variabili positivamente associate alle prestazioni degli studenti, mentre la distribuzione delle frequenze focalizzerà l'attenzione sulle linee di tendenza che meglio consentono di compiere utili comparazioni con esiti affini acquisiti in precedenti indagini empiriche sulla storia.

6.4.1. *Importanza assegnata alle rilevanze storiche del Novecento*

Utilizzando le indicazioni di rilevanza fornite dagli storici contemporanei e le risultanze dell'analisi comparativa condotta sui manuali di storia contemporanea così come presentate nel paragrafo 4.1.4, è stato redatto un elenco di fenomeni ed eventi storici del Novecento, sulla cui importanza gli studenti sono stati chiamati ad esprimersi.

Da un'analisi d'insieme dei dati riportati nella tabella 6.59, colpisce il consistente numero di tematiche che dimostrano di avere massima incidenza sul profitto. Fenomeni quali i regimi totalitari, le ideologie politiche del Novecento, lo sviluppo della società di massa e dei consumi, la guerra fredda, gli scenari internazionali del mondo contemporaneo, la storia dei partiti e delle istituzioni politiche, le crisi economiche e i modelli economici conoscono infatti una progressione lineare dei punteggi, direttamente proporzionale al grado di importanza loro accordato.

Più blanda, ancorché significativa, risulta la relazione dei punteggi con argomenti quali la globalizzazione e i fenomeni migratori.

Di contro, la grande importanza assegnata dagli studenti alle guerre mondiali, se relazionata alla differenza tra i punteggi medi, non risulta essere significativa: la verifica statistica di tale relazione presenta infatti valori negativi, con indice di significatività pari a ,281.

Ugualmente priva di rilevanza statistica è risultata la differenza tra le medie in relazione all'interesse per le lotte sociali e di genere (Sig.: ,220).

Tab. 6.59 – Punteggi medi e importanza data alle rilevanze storiche del Novecento

<i>Che importanza assegni ai seguenti argomenti della storia mondiale del Novecento?</i>	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Ideologie politiche del Novecento	609	38,3	523 (6,4)	41,4	523 (6,3)	19,7	461 (8,4)	,7	431 (58,1)	,000
Regimi totalitari	608	33,4	526 (6,9)	48,8	496 (5,6)	16,4	463 (10,7)	1,3	497 (35,2)	,000
Guerra fredda	612	20,3	509 (8,8)	44,3	508 (6,2)	31,5	488 (7,2)	3,9	462 (16,8)	,000
Sviluppo della società di massa e dei consumi	613	45,7	513 (6,0)	44,2	488 (5,9)	10,0	496 (15,2)	,2	553 (-)	,000
Storia dei partiti e delle istituzioni politiche	609	38,3	523 (6,4)	41,4	523 (6,3)	19,7	462 (8,4)	,7	431 (58,1)	,000
Scenari del mondo contemporaneo (multiculturalismo, fondamentalismo, guerre attuali)	608	33,4	526 (6,9)	48,8	495 (5,6)	16,4	464 (10,7)	1,3	497 (35,2)	,000
Crisi economiche e modelli economici	612	20,3	509 (8,8)	44,3	508 (6,2)	31,5	488 (7,2)	3,9	462 (16,8)	,000
Migrazioni di popoli e politiche integrative	613	45,7	513 (6,0)	44,2	488 (5,9)	10,0	496 (15,2)	,2	553 (-)	,032
Globalizzazione	609	38,3	523 (6,4)	41,4	523 (6,3)	19,7	462 (8,4)	,7	431 (58,1)	,032

Tuttavia, se si analizzano i dati in modo disaggregato sulla base del genere (cfr. Tab. 6.60), si constata non solo l'esistenza di una correlazione positiva con i punteggi alla prova, ma anche che gli esiti di apprendi-

mento più elevati sono conseguiti dal gruppo maschile che si dichiara meno interessato alla conoscenza di queste tematiche.

Tab. 6.60 – Punteggi medi e importanza data alla storia di genere (dati disaggregati)

Che importanza assegna alle lotte di genere?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Femmine	393	49,6	497 (6,79)	40,7	476 (6,8)	9,7	468 (13,2)	0,0	0,00 (-)	,000
Maschi	192	18,8	519 (16,7)	45,8	536 (13,2)	27,6	528 (13,1)	7,8	553, (36,8)	

La seguente tabella 6.61 classifica le rilevanze storiche del Novecento sulla base dell'importanza loro assegnata dagli studenti.

Tab. 6.61 – Gerarchia di importanza riferita alle rilevanze storiche del Novecento*

N	Rilevanze	%	N	Rilevanze	%	N	Rilevanze	
1	Guerre mondiali	97,9	6	Guerra fred- da	87,5	11	Storia dei partiti politici	80,1
2	Regimi totalitari	95,0	7	Società di massa	87,1	12	Scenari internazionali	79,7
3	Ideologie politi- che	93,5	8	Innovazioni scientifiche	84,9	13	Migrazioni e integrazione	64,6
4	Boom economico	90,0	9	Crisi econo- miche	82,2	14	Evoluzione dei modelli familiari	59,5
5	Globalizzazione	89,9	10	Lotte sociali e di genere	81,5	15	Trasformazioni ambientali	49,9

*Somma delle opzioni "Molto importante" e "Importante"

Come si può notare, nonostante il grande rilievo che negli ultimi decenni è stato dato alla storia sociale e ambientale, gli studenti percepiscono come fondamentali soprattutto gli argomenti della storia politico-militare-diplomatica, come si evince dall'importanza attribuita alle guerre mondiali, ai regimi totalitari, alle ideologie politiche, alla guerra fred-
da.

Si tratta di una sostanziale conferma di quanto emerso nell'indagine condotta circa 20 anni da Chiaramonte (2000), che aveva registrato un uguale forte schiacciamento delle preferenze degli studenti su eventi bellici e politici³¹⁹. Interrogandosi sulle ragioni sottese a tale interesse, Chiaramonte ipotizzava che esso fosse in qualche misura ascrivibile al maggior tempo riservato dai docenti alla trattazione di questi temi. Un'ipotesi che a nostro giudizio resta ancora valida, ma che andrà approfondita incrociando i dati in oggetto con quelli relativi all'importanza che – nella percezione degli studenti – alle stesse rilevanze storiche è stata accordata dagli insegnanti (cfr. paragrafo 6.5.3).

Rispetto agli esiti dell'indagine Chiaramonte, è emersa una maggiore attenzione del nostro campione per argomenti di carattere economico, probabile "spia" di un'accresciuta sensibilità verso temi che oramai egemonizzano il dibattito pubblico sul nostro presente, sino a costituirne uno dei tratti maggiormente distintivi.

- *Importanza assegnata ai principali periodi della storia italiana del Novecento*

Riguardo all'importanza assegnata agli argomenti della storia italiana del Novecento inclusi nel programma dell'ultimo anno delle scuole superiori, stupisce riscontrare che solo due tra i nove item proposti si correlano positivamente con i punteggi alla prova (cfr. 6.62 e la corrispondente tabella completa in Appendice).

Trattandosi di due eventi cardine della storia italiana del XX secolo (Resistenza, Fondazione della Repubblica e Costituzione), non può non essere richiamata l'attenzione sulla particolare valenza della loro incidenza sugli esiti di profitto.

³¹⁹ Si ricorda che l'indagine Chiaramonte si è svolta nel marzo 2000 e ha interessato un campione di 419 studenti frequentanti l'ultimo anno di sette scuole secondarie superiori dell'Emilia Romagna. Lo strumento di rilevazione è stato un questionario costituito da 18 domande principali a risposta aperta. Cfr. *supra*, cap. II, § 2.4.

Tab. 6.62 – Punteggi medi e importanza assegnata ai principali periodi della storia italiana del Novecento

<i>Che importanza assegni ai seguenti periodi della storia d'Italia del '900?</i>	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Resistenza	609	62,7	517 (5,1)	27,9	469 (7,4)	8,2	464 (17,8)	1,1	561 (28,7)	,000
Fondazione della Repubblica e Costituzione	607	77,9	508 (4,6)	17,3	477 (9,5)	4,4	463 (20,9)	,3	512 (41,5)	,007

Rivolgendo l'attenzione agli altri periodi della storia italiana del Novecento sondati dal questionario, l'analisi della distribuzione delle frequenze di risposta ha fatto emergere una linea di tendenza decisamente orientata ad accordare maggiore importanza agli eventi inclusi nella prima metà del Novecento ad eccezione della cosiddetta "età giolittiana", che raccoglie un consenso più modesto rispetto ad argomenti di epoche successive (cfr. Tab. 6.63).

Tab. 6.63 – Gerarchia di importanza riferita ai principali eventi della storia d'Italia del Novecento*

N	Rilevanze storia italiana '900	%	N	Rilevanze storia italiana '900	%
1	Seconda guerra mondiale	97,5	6	Prima Repubblica	90,5
2	Fascismo	97,2	7	Anni di piombo	90,0
3	Fondazione della Repubblica	95,2	8	Seconda Repubblica	83,3
4	Prima guerra mondiale	94,5	9	Età giolittiana	77,7
5	Resistenza	90,6			

* Somma delle opzioni "Molto importante" e "Abbastanza importante"

Anche in questo caso, a orientare il giudizio di rilevanza degli studenti può aver concorso la maggior conoscenza acquisita in ambito scolastico delle vicende della storia italiana appartenenti alla prima metà del Novecento. È però anche possibile che la minore considerazione della storia più recente (quella relativa alla cosiddetta "Seconda Repubblica", caratterizzata da fenomeni quali il terrorismo, la mafia, la corruzione, la partitocrazia) si spieghi – come già nell'indagine Chiaramonte (2000) –

con la presa di distanza da parte degli studenti da un periodo avvertito di certo «non tra i più edificanti» (p. 23).

6.4.2. Fonti di apprendimento della storia del Novecento

Riscontri assai interessanti derivano anche dall'analisi delle risposte alla domanda concernente le fonti storiche maggiormente implicate nell'apprendimento della storia contemporanea. Se infatti, come facilmente prevedibile, ad essere più utilizzate sono fonti legate all'ambito scolastico (spiegazioni dell'insegnante e libri di testo), a esercitare un'influenza significativa sugli esiti di apprendimento sono soprattutto fonti non scolastiche, quali saggi e riviste storiche, trasmissioni radiofoniche e televisive, luoghi storici, convegni e conferenze. Interessante osservare che, tra le fonti scolastiche, sono i manuali e non le spiegazioni dell'insegnante a registrare una relazione positiva, ancorchè blanda, con i punteggi alla prova (cfr. Tab. 6.64).

Tab. 6.64 – Punteggi medi e frequenza di utilizzo delle fonti storiche

<i>In quale misura ti sei avvalso/a delle seguenti fonti o contesti per apprendere la storia del Novecento?</i>	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Testi non scolastici (saggi storici, riviste storiche, articoli di contenuto storico, romanzi storici, ...)	610	19,0	529 (10,4)	34,9	516 (6,5)	30,2	483 (6,7)	15,9	465 (10,3)	,000
Trasmissioni radiofoniche o televisive, mezzi audiovisivi (Cd-Rom, videocassette, ...)	608	22,4	504 (10,0)	34,9	512 (7,0)	28,8	496 (7,1)	14,0	469 (8,4)	,009
Luoghi storici	606	24,9	507 (8,1)	42,9	511 (6,4)	22,9	483 (8,2)	9,2	479 (12,2)	,016
Conferenze, convegni, tavole rotonde	604	6,1	522 (17,5)	24,5	513 (8,4)	37,6	503 (6,8)	31,8	484 (6,8)	,025
Manuale di storia contemporanea	610	66,2	509 (4,8)	21,3	484 (8,9)	8,9	478 (15,9)	3,6	485, (24,5)	,026

La mancanza di linearità nella progressione dei punteggi delle altre fonti storiche sondate non preclude la possibilità di rilevare la frequenza del loro utilizzo da parte degli studenti.

Un'informazione al riguardo è fornita dalla tabella 6.65.

Tab. 6.65 – Gerarchia di frequenza riferita all'utilizzo delle fonti storiche*

N	Fonti storiche	%	N	Fonti storiche	%
1	Spiegazioni dell'insegnante	87,7	6	Trasmissioni televisive, radiofoniche, DVD	57,3
2	Manuale di storia	87,5	7	Musei storici	56,8
3	Viaggi di istruzione	75,6	8	Testi non scolastici	53,9
4	Internet e siti web	71,9	9	Fonti orali	37,3
5	Luoghi storici	67,8	10	Conferenze, convegni	30,6

* Somma delle opzioni "Spesso" e "Talvolta"

Da una considerazione d'insieme delle risposte emerge in modo inequivocabile che la scuola costituisce ancora l'ambito privilegiato per l'apprendimento della storia contemporanea: forte è infatti lo scarto registrato tra spiegazioni dell'insegnante e uso del manuale da un lato, e altri tipi di fonte dall'altro. Tra questi ultimi, emerge l'utilizzo di Internet, che però registra un indice di correlazione non significativo con i punteggi alla prova di profitto, dato indicativo dell'irrilevante incidenza, almeno allo stato attuale, della navigazione telematica sugli esiti di apprendimento.

Si tratta di un riscontro interessante, per la cui interpretazione è opportuno prendere in considerazione anche le risposte fornite dagli studenti alla domanda relativa al grado di credibilità dagli stessi assegnato alle fonti utilizzate per la conoscenza della storia.

- Credibilità delle fonti storiche

Considerando gli esiti dell'analisi della varianza in rapporto a questa variabile, si riscontra l'assenza di qualsiasi associazione positiva con i punteggi conseguiti al test. Posto in chiaro che il giudizio sull'attendibilità delle fonti storiche non incide affatto sugli esiti di apprendimento, è nondimeno interessante conoscere quali siano le fonti ritenute dagli studenti più affidabili.

Dalla lettura delle percentuali della tabella 6.66 si evince che ad essere ritenute affidabili sono soprattutto fonti e contesti "non personali", quali i luoghi storici, i musei e i manuali, mentre minore è il credito as-

segnato dagli studenti alle spiegazioni dell'insegnante e al racconto dei testimoni.

In particolare colpisce la scarsa affidabilità assegnata alle trasmissioni radiofoniche e televisive e, soprattutto, ad Internet: si evince da ciò che gli studenti, pur ricorrendo con discreta frequenza a queste fonti, non sono privi di consapevolezza riguardo la cautela con cui vanno considerate

Tab. 6.66 – Gerarchia di credibilità delle fonti storiche*

N	Fonti storiche	%	N	Fonti storiche	%
1	Luoghi storici	95,0	6	Fonti orali (testimoni)	85,7
2	Manuale di storia	92,1	7	Conferenze, convegni	79,4
3	Musei storici	92,0	8	Viaggi d'istruzione	76,8
4	Spiegazioni dell'insegnante	87,6	9	Internet e siti web	72,0
5	Testi non scolastici	85,9		Trasmissioni televisive o radiofoniche	69,9

* Somma delle opzioni "Molto credibile" e "Abbastanza credibile"

6.4.3. Abitudini e difficoltà di studio

L'analisi dell'interesse degli studenti per la storia contemporanea è stato approfondito tramite due domande finalizzate a rilevare il tempo settimanalmente dedicato allo studio e le difficoltà di apprendimento incontrate.

Per quanto concerne il fattore tempo (cfr. Tab. 6.67), la media di studio settimanale è risultata pari a 4 ore e 25 minuti, un dato inferiore a quello emerso nell'indagine Chiaramonte, che aveva quantificato per studenti frequentanti l'ultimo anno delle scuole superiori un impegno settimanale compreso tra le 5 e le 8 ore.

Contrariamente a quanto ipotizzabile, il tempo riservato allo studio non è parso esercitare un'influenza particolarmente significativa sulle prestazioni degli studenti: l'indice di significatività pari a ,045 attesta infatti l'esistenza di una relazione piuttosto blanda tra il tempo accordato allo studio e i punteggi conseguiti al test. Questo riscontro, piuttosto sorprendente, è stato approfondito attraverso l'analisi della distribuzione delle frequenze di risposta, dalla quale è emerso che non tutti gli studenti hanno dato un'informazione attendibile del tempo effettivamente investito nello studio della storia: tre di essi hanno infatti dichiarato zero ore, mentre trentaquattro (pari al 6% del campione) hanno indicato dalle

10 alle 22 ore, un dato – quest’ultimo – che induce a ipotizzare un sostanziale fraintendimento della domanda, come se questi studenti avessero quantificato l’impegno su base mensile anziché settimanale.

Tab. 6.67 – Impegno settimanale di studio

<i>Quante ore a settimana hai mediamente dedicato allo studio della storia nel corso dell’ultimo anno delle scuole superiori?</i>	N Totale	N Valide	% Valide	N di ore medio
	621	564	90,8	4,25
				Sig.: ,046

L’analisi della varianza ha evidenziato che l’impegno pomeridiano di studio degli studenti contribuisce a spiegare circa l’11% delle differenze esistenti tra i punteggi medi (cfr. Tab. 6.68).

Tab. 6.68 – Correlazione tra il numero di ore di studio settimanali e il punteggio conseguito alla prova

		Ore di studio settimanali
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,107*
	Sig. (2-tailed)	,011
** Correlazione significativa a livello 0.05 (2-tailed).		

Passando a considerare le difficoltà incontrate con maggiore frequenza nello studio della storia contemporanea, sulla base dei dati raccolti, presentati nella tabella 6.69, emerge che l’insidia principale si identifica con la memorizzazione, un riscontro che conferma la diffusa percezione della storia come «un cumulo di date e di nomi che non si ricordano mai» (Mannheimer, 2003, 9 novembre, p. 25).

Tab. 6.69 – Punteggi medi e difficoltà di studio

<i>Qual è stata la maggiore difficoltà da te incontrata nell’apprendimento della storia contemporanea a scuola?</i>	% Valide (N=574)	Punteggio medio	E.S.	SIG.
Memorizzare	38,7	511	6,3	,001
Fare collegamenti	16,9	464	9,6	
Esporre con chiarezza	10,5	491	12,3	
Usare le fonti storiche	20,7	511	9,7	
Altro	13,2	493	11,6	

Tra le difficoltà ricorrenti sotto la voce “altro” (riportate in modo dettagliato nella corrispondente tabella allegata in Appendice, Sez. III/e) figurano soprattutto criticità rapportabili al rapporto degli studenti con gli insegnanti di storia: difficoltà di comunicazione, curvatura troppo ideologica della didattica, svolgimento lento del programma o selettivamente incentrato su alcuni argomenti, incapacità a motivare allo studio.

Emerge inoltre – assieme a una linearità diffusa nella progressione dei punteggi – che il punteggio più elevato è stato conseguito dagli studenti che hanno indicato la memorizzazione e l’uso delle fonti storiche come principale difficoltà di studio. Tale riscontro può essere spiegato considerando che gli studenti dotati della consapevolezza delle difficoltà insite nell’apprendimento della storia (specie di quella “evenemenziale”) e nell’analisi delle fonti documentarie sono anche quelli che in genere si applicano allo studio con maggior determinazione e perciò pervengono ad esiti di profitto più elevati.

6.5. Risultati della prova e insegnamento della storia del Novecento

Tra le varie finalità ascritte al questionario, riveste particolare importanza la rilevazione del giudizio degli studenti sulla concreta esperienza maturata a scuola nell’ambito disciplinare della storia contemporanea.

Un’attenzione specifica è stata di conseguenza riservata all’analisi delle risposte ai quesiti volti a esplorare il cosiddetto “curricolo percepito”, ovvero quello che considera l’azione formativa promossa dai docenti (scelte contenutistiche e metodologiche, valutazione degli apprendimenti) utilizzando il filtro delle dichiarazioni degli studenti.

L’assenza di un questionario docenti tra gli strumenti di rilevazione impone l’adozione di una particolare cautela nell’interpretazione dei risultati: la mancanza della “voce” degli insegnanti può infatti esporre al rischio di delineare un quadro unilaterale e parziale delle consuetudini attualmente vigenti nell’insegnamento della storia contemporanea nelle scuole superiori; un rischio che si cercherà di circoscrivere ponendo a confronto le dichiarazioni degli studenti con quelle dei docenti, queste ultime acquisite attraverso gli esiti di una recente indagine descrittiva dei modelli e delle pratiche didattiche oggi prevalenti nel campo dell’insegnamento della storia (Belfiore, 2009).

6.5.1. Gli insegnanti di storia contemporanea nel giudizio degli studenti

Un primo blocco di domande ha riguardato la durata del rapporto degli studenti con il docente che ha gestito la didattica della storia nel corso del triennio e dell'ultimo anno delle scuole superiori. Si discute infatti molto sull'incidenza della continuità didattica dell'insegnante sul profitto scolastico; radicato è al riguardo il convincimento che livelli di apprendimento più alti si riscontrino laddove venga assicurata la permanenza dello stesso insegnante per più anni scolastici.

Le informazioni raccolte attraverso il nostro questionario informano che la continuità didattica del docente risulta significativamente correlata al rendimento solo in riferimento all'ultimo anno delle superiori, mentre mostra di non avere alcuna incidenza se considerata lungo l'arco dell'intero triennio (cfr. Tab. 6.70). Al riguardo, si constata come la mancanza di continuità didattica sia un fenomeno ancora ampiamente diffuso nel triennio delle scuole superiori, mentre conosce un drastico ridimensionamento nell'ultimo anno di corso (cfr. Tab. 6.71).

Tab. 6.70 – Punteggi medi e continuità didattica del docente nel triennio

<i>Nel corso degli ultimi tre anni delle superiori hai sempre avuto lo stesso insegnante di storia?</i>	% Valide (N=601)	Punteggio medio	E. S.	SIG.
Sì	50,1	498	5,6	,532
No	49,9	503	5,8	

Tab. 6.71 – Punteggi medi e continuità didattica del docente nella classe terminale

<i>Nel corso dell'ultimo anno delle Superiori hai sempre avuto lo stesso insegnante di storia?</i>	% Valide* (N=599)	Punteggio medio	E. S.	SIG.
Sì	93,3	504	4,2	,001
No	6,7	452	12,7	

- *Numero di ore settimanali riservate all'insegnamento della storia del 'Novecento*

Essendo il nostro campione costituito per oltre il 90% da studenti liceali, il dato relativo al numero medio di ore dedicate settimanalmente dal docente all'insegnamento della storia (risultato pari a 3 ore e 10 minuti) appare abbastanza verosimile, poiché quasi coincidente con le tre ore

settimanali che la normativa assegna all'insegnamento della storia nelle classi terminali dei Licei. Tale monte-ore sarà ridotto di un'ora in tutti gli indirizzi liceali – con la sola eccezione del liceo classico – a partire dall'anno scolastico 2014/15, quando entrerà a regime la riforma delle scuole superiori promossa dal ministro Gelmini.

Poiché, come noto, la variabile temporale incide sensibilmente sui processi di istruzione, è inevitabile chiedersi quali conseguenze potranno prodursi nell'apprendimento della storia contemporanea a seguito della decurtazione dell'orario nelle classi terminali.

Sarà davvero possibile sviluppare un piano didattico che includa “tutto il Novecento sino ai giorni nostri”, rispettando le puntuali indicazioni metodologiche e contenutistiche presenti nelle *Indicazioni nazionali*, con due sole ore di lezione a settimana³²⁰?

Gli esiti della nostra indagine legittimano, al riguardo, molti dubbi: dalle analisi condotte sui dati raccolti risulta che conseguono punteggi superiori alla media gli studenti che dichiarano di aver fruito di tre ore settimanali di lezione (cfr. Tab. 6,72).

Tab. 6.72 – Punteggi medi e ore settimanali di lezione nella classe terminale

<i>Numero di ore settimanali d'insegnamento</i>	<i>Numero studenti</i>	<i>% Valide (N=579)</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>E. S.</i>
0	3	0,52	495	10,2
1	14	2,42	520	23,0
2	107	18,48	488	9,7
3	312	53,89	523	4,9
4	105	18,13	511	9,3
5	21	3,63	487	18,8
6	14	2,42	473	27,2
7	1	0,17	558	.
8	2	0,35	458	30,00
Totale	579	100,00		

³²⁰). Per la trattazione di questo tema, cfr. *supra*, § 1.1.12. In questa sede aggiungiamo che le espressioni che accompagnano l'enunciazione degli *Obiettivi specifici di apprendimento* all'interno dei programmi di storia targati Gelmini hanno accenti decisamente perentori: «Non potranno essere tralasciati...»; «È necessario che...»; «Particolare cura sarà dedicata a ...» ecc. (*Indicazioni Nazionali*, 2010).

Inoltre (cfr. Tab. 6.73), la correlazione delle ore di insegnamento con gli esiti di profitto è risultata blandamente significativa (Sig.: ,027).

Tab. 6.73 – Numero di ore settimanali dedicate alla storia contemporanea

<i>Quante ore a settimana sono state riservate alla storia da parte del tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori?</i>	N Totale	N Valide	% Valide	N di ore medio
	621	579	93,2	3,10
Sig.: ,027				

- *Valutazione del profilo professionale del docente di storia*

Di particolare interesse risulta il giudizio degli studenti sul profilo professionale dell'insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori (cfr. Tab. 6.74).

Si è innanzitutto constatato che l'alta percentuale di valutazioni positive (pari al 70%) risulta molto vicina a quella raccolta dalla domanda relativa all'interesse per la storia come materia scolastica (74% circa): confronto che sembra suffragare l'incidenza del docente nella maturazione da parte degli studenti di un approccio positivo verso la disciplina. Alla stessa considerazione si giunge considerando l'affine consistenza numerica tra il gruppo di studenti che esprime un giudizio negativo sull'insegnante (29,4%) e il gruppo che subordina la permanenza della storia tra le materie obbligatorie del curriculum all'adozione di modalità diverse d'insegnamento (25%). Dalla stessa tabella, inoltre, si può ricavare, sulla base dell'analisi della varianza, l'esistenza di una relazione significativa, anche se non altissima, tra giudizio sul docente e prestazioni degli studenti.

Tab. 6.74 – Punteggi medi e giudizio sull'insegnante di storia della classe terminale

<i>Come valuti il profilo professionale dell'insegnante di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori?</i>	N Valide	Molto soddisfacente		Soddisfacente		Poco soddisfacente		Per niente soddisfacente		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
	601	40,1	511 (6,2)	30,4	500 (7,3)	17,8	497 (9,1)	11,6	469 (13,3)	,020

Dalla lettura della progressione dei punteggi si evince che conseguono risultati migliori gli studenti che esprimono apprezzamento nei confronti del docente: è la conferma che la positività del rapporto, costituendo un potente rinforzo alla motivazione, si traduce in un maggiore impegno di studio e perciò in livelli di apprendimento più elevati.

6.5.2. *Svolgimento del programma di storia dell'ultimo anno*

Estrema importanza ai fini della nostra indagine possiedono le informazioni sui programmi di storia svolti nel corso dell'ultimo anno delle scuole superiori. L'ipotesi di ricerca, infatti, si fonda sul presupposto del mancato o parziale rispetto della vigente normativa ministeriale (D.M. 682/96), la quale – come noto – stabilisce che nelle classi terminali venga trattata esclusivamente la storia del Novecento.

Due domande del questionario studenti sono state finalizzate a conoscere gli argomenti di inizio e fine programma; i dati raccolti sono stati successivamente correlati ai punteggi conseguiti alla prova di profitto per conoscere quanta incidenza abbia lo svolgimento effettivo dei programmi sulla conoscenza della storia del Novecento (cfr. Tab. 6.75 e Tab. 6.76).

Tab. 6.75 – Punteggi medi e argomento d'inizio programma

<i>Il programma di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori è iniziato con...</i>	% Valide (N=586)	Punteggio medio	E.S.	SIG.
Risorgimento	21,3	504	8,2	,149
Unità d'Italia	28,0	502	7,3	
Ultimi decenni dell'Ottocento	31,1	500	8,0	
Inizi del Novecento	14,0	515	11,1	
Prima guerra mondiale	2,9	468	24,0	
Fine della Prima guerra mondiale	0,3	415	17,0	
Altro	2,4	445	29,7	

Tab. 6.76 – Punteggi medi e argomento di fine programma

<i>Il programma di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori è terminato con...</i>	% Valide (N=546)	Punteggio medio	E. S.	SIG.
Prima guerra mondiale	0,7	376	41,7	,000
Periodo tra le due guerre mondiali	2,7	449	23,3	
Seconda guerra mondiale	16,8	481	8,2	
Inizi della Guerra fredda	32,0	489	7,1	
Decennio 1950-'60	12,3	509	10,9	
Decennio 1960-'70	9,9	548	12,8	
Decennio 1970-'80	7,9	532	14,4	
Decennio 1980-'90	7,7	513	18,8	
Decennio 1990-2000	6,7	493	16,6	
Eventi compresi tra 2000-'09	3,1	511	25,3	
Altro (Unità d'Italia)	,3	574	77,0	

Il primo dato interessante che emerge dalla lettura delle due tabelle riguarda il diverso esito dell'incrocio dei dati con i punteggi al test. Mentre infatti gli argomenti con cui ha avuto inizio il programma non sembrano esercitare un'influenza significativa sul rendimento manifestato alla prova, risultano significativamente incidenti quelli di fine programma. Si inferisce da ciò che la variabile che considera il completamento del programma risulta dotata di maggiore capacità esplicativa per interpretare la distribuzione dei punteggi.

Da una considerazione d'insieme delle percentuali di risposta emerge che oltre l'80% degli studenti che ha partecipato alla rilevazione ha iniziato il programma di storia con argomenti – quali il Risorgimento e l'Unità d'Italia, se non addirittura la Rivoluzione francese, Napoleone e la Restaurazione (inclusi nella voce "altro") – che prescindono dalle indicazioni dei programmi vigenti e che, pertanto, esulano dalla storia del Novecento.

Si tratta di un riscontro importante, che induce a riflettere sulle ragioni sottese all'ampio divario ancora esistente tra "curricolo formale o ufficiale" e "curricolo reale o praticato", ovvero sulle cause che ancora oggi impediscono all'innovazione promossa dai programmi di tradursi in pratiche didattiche consequenziali e diffuse.

Un inizio così arretrato dei programmi di studio non può non avere conseguenze sul loro completamento: come già prefigurato al tempo dell'emanazione del decreto di riforma dei programmi di storia, solo ponendo il *terminus a quo* agli inizi del Novecento si può ragionevolmente confidare di giungere alla conoscenza della storia «sino ai nostri giorni». Al riguardo, non può essere considerato un caso che i migliori risultati siano stati conseguiti dal gruppo di studenti che ha iniziato il programma di storia con eventi appartenenti ai primi decenni del secolo.

Per quanto concerne l'argomento di fine programma, dalla lettura dei dati risulta evidente che tutte le *performance* migliori, ovvero quelle che totalizzano punteggi superiori alla media, corrispondono a periodi appartenenti alla seconda metà del '900, con la sola eccezione del periodo relativo all'ultimo decennio del secolo, che fa registrare esiti leggermente inferiori alla media. Questo riscontro non dovrebbe essere trascurato e anzi meriterebbe un approfondimento specifico poiché alimenta quesiti assai dibattuti e ancora oggi al centro del dibattito storiografico: è possibile "storicizzare" la storia più recente e considerarla un apprendimento importante per la formazione dei giovani? Qual è il confine che separa la "storia" dalla "cronaca"?

La nostra analisi – pur nei limiti che le sono propri – offre al riguardo qualche utile indicazione. La positività della relazione riscontrata tra questa variabile e gli esiti della prova di profitto indica che l'estensione del programma di storia contemporanea incide in misura significativa sugli apprendimenti: la conoscenza della storia del Novecento non può dunque continuare a restare rinchiusa entro le "colonne d'Ercole" della prima metà del secolo, ma deve spingersi molto più avanti. Quanto avanti? Il punteggio negativo registrato in relazione al decennio 1990-2000 sembra avvalorare le perplessità di quanti ritengono che gli eventi più recenti non appartengono al piano della storia ma a quello della cronaca.

Passando a considerare in modo più puntuale le percentuali di risposta in riferimento ai singoli periodi, si constata che l'argomento con cui più di frequente ha termine il programma si identifica con gli inizi della Guerra fredda, un'epoca distante da noi ormai più di 60 anni.

La conseguenza è di grande rilevanza: oltre la metà degli studenti raggiunti (per l'esattezza il 52,2%) dichiara di non aver studiato a scuola la storia della seconda metà del Novecento, un dato che conferma l'attualità di una riflessione formulata vent'anni fa: «per un vasto e vario concorso di cause – osservava nel 1992 lo storico Claudio Pavone – lo

svolgimento dei programmi di storia quasi mai arriva ai nostri giorni» (p. 4), con la conseguenza che per un elevato numero di studenti la storia della seconda metà del Novecento resta ancora in misura non irrilevante «un insegnamento negato» (Concetti, 1992, p. 156).

6.5.3. *Importanza assegnata dai docenti alla storia del Novecento*

Al fine di conoscere in modo più dettagliato le scelte operate dai docenti nello svolgimento del programma, è stato chiesto agli studenti di indicare il grado di importanza assegnato dagli insegnanti ad alcuni snodi cruciali della storia italiana del Novecento.

La tabella 6.77 mette in luce solo le differenze tra i punteggi medi risultate statisticamente significative in seguito ad analisi della varianza; per avere un'informazione completa della distribuzione delle preferenze in relazione a tutti i periodi storici, si rinvia alla tabella 6.77 dell'Appendice.

Tab. 6.77 – Punteggi medi e importanza data dai docenti ai principali periodi della storia italiana del Novecento

<i>Che importanza è stata assegnata dal tuo insegnante ai seguenti periodi della storia d'Italia del '900?</i>	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Resistenza	564	40,2	514 (6,2)	33,0	501 (6,9)	21,8	494 (10,3)	5,0	426 (17,8)	,000
Fondazione della Repubblica e Costituzione	556	32,0	522 (7,5)	37,8	508 (6,9)	21,2	477 (8,8)	9,0	456 (12,8)	,000
Seconda guerra mondiale	574	72,5	507 (4,8)	20,6	500 (9,2)	4,9	486 (17,4)	2,1	390 (26,1)	,001
Seconda Repubblica	534	9,6	503 (15,0)	19,7	468 (8,9)	27,9	513 (8,0)	42,9	505 (6,6)	,003

È interessante constatare che i due periodi storici (Resistenza, Fondazione della Repubblica e Costituzione) che, alla luce delle analisi condot-

te, esercitano un'influenza pienamente significativa sugli esiti della prova hanno registrato lo stesso indice di correlazione nell'analisi condotta sulle risposte fornite dagli studenti alla stessa domanda. Sembra che di poter inferire che queste tematiche, in virtù dell'importanza loro accordata sia dai docenti che dagli studenti, hanno una forte incidenza sugli esiti di apprendimento. Riscontri interessanti derivano anche dalla lettura della tabella 6.78, nella quale sono messi a confronto i giudizi positivi degli studenti con quelli dei docenti (questi ultimi, è sempre bene ricordare, rilevati attraverso la percezione degli stessi studenti).

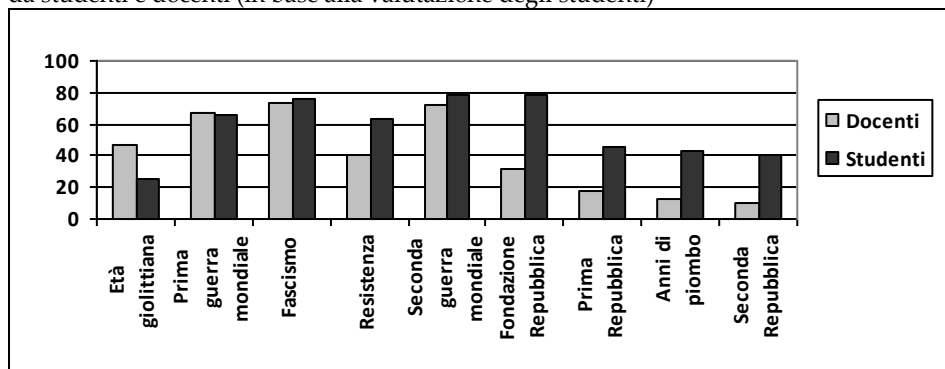
Tab. 6.78 – Confronto studenti-docenti sull'importanza* attribuita ai principali periodi della storia italiana del Novecento

<i>Periodi della storia italiana del '900</i>	<i>Studenti</i>	<i>Insegnanti</i>
Età giolittiana	67,7	87,9
I guerra mondiale	94,9	95,8
Fascismo	97,2	96,2
II guerra mondiale	97,7	93,1
Resistenza	90,6	73,2
Fondazione Repubblica e Costituzione	95,2	69,8
"Prima Repubblica" (dal 1948 al 1993)	90,6	46,2
Terrorismo ("Anni di piombo")	90,0	34,9
"Seconda Repubblica" (dal 1994 a oggi)	83,3	29,3

* Somma % delle opzioni "Molto importante" e "Importante"

Una rappresentazione grafica di tali dati è offerta dalla figura 6.9.

Figura 6.9 – Confronto tra l'importanza data alle rilevanze della storia italiana del '900 da studenti e docenti (in base alla valutazione degli studenti)



L'esame comparativo dei dati restituisce un quadro dai contorni articolati ma delineati con grande nitidezza, di seguito descritti nelle linee essenziali. Studenti e docenti convergono nell'importanza – decisamente considerevole – da accordare agli eventi storici della prima metà del '900 tradizionalmente oggetto di ampia trattazione scolastica (Prima guerra mondiale, Fascismo, Seconda guerra mondiale).

Una divergenza nel grado d'importanza inizia a registrarsi in relazione ad eventi storici in genere trattati nella fase finale dell'anno scolastico (Resistenza, Fondazione della Repubblica); divario che diventa sempre più marcato in rapporto alle grandi tematiche della seconda metà del Novecento (Prima Repubblica, Anni di piombo, Seconda Repubblica), assai meno considerate in classe.

Una situazione specularmente invertita si riscontra tra i periodi di inizio e di fine secolo (età giolittiana e Seconda Repubblica): alla maggiore importanza accordata dai docenti alla prima, si contrappone quella assegnata dagli studenti alla seconda. Dietro le contrapposte percentuali di rilevanza si percepisce un implicito rilievo critico verso le attuali modalità di svolgimento dei programmi: gli insegnanti si attarderebbero troppo sui periodi storici "più lontani" a discapito di quelli "più recenti", a cui è invece rivolto il prevalente interesse degli studenti.

Il risultato generale che scaturisce da questo confronto informa riguardo il divergente orientamento degli insegnanti e degli studenti circa l'importanza da accordare alle tematiche storiche successive alla conclusione del secondo conflitto mondiale.

Emerge infatti che l'interesse dei giovani per la storia più recente³²¹ non trova adeguata rispondenza in ambito scolastico, a ragione del poco spazio che alla storia del secondo Novecento è ancora oggi accordato nel cosiddetto "curricolo praticato".

Sulla base di tali riscontri, sembra potersi concludere che non molto è cambiato rispetto alla situazione, di poco antecedente all'emanazione del D.M. 682/96, fotografata da Lastrucci (2000) analizzando gli esiti di un questionario somministrato a 250 insegnanti di storia delle scuole superiori.

³²¹ La tendenza qui evidenziata si riscontra anche negli esiti della ricerca Belfiore (2009), in cui trovano posto le testimonianze dei docenti di storia sull'esperienza direttamente maturata in classe. Tra di esse, non poche sono quelle che focalizzano l'attenzione sul maggior interesse che la storia del Novecento suscita negli allievi, «motivando allo studio anche quelli più apatici e disinteressati» (p. 146).

[...] Gli argomenti più ampiamente trattati dagli insegnanti, subito prima dell'emanazione delle disposizioni innovative, si concentrano soprattutto nel periodo a cavallo tra i due secoli e la prima metà del secolo nostro, mentre scarsissima attenzione è dedicata agli ultimi cinquant'anni. Gli argomenti più vicini al presente, indicati peraltro da una minoranza esigua di insegnanti, sono la Resistenza e il dopoguerra. Si evidenzia quindi un dato che conferma la tendenza abbastanza generalizzata a non completare il programma, non riuscendo molti insegnanti a trattare la storia sino ai nostri giorni, nemmeno nelle linee essenziali compendiate nella maggior parte dei manuali. (p. 196)

- *Importanza accordata dai docenti alle scale geo-politiche della storia*

Per quanto concerne l'importanza che, nel giudizio degli studenti, è stata attribuita dagli insegnanti alle diverse scale storiche, i dati raccolti confermano la netta predilezione per l'ambito nazionale ed europeo, i soli ad avere una relazione pienamente significativa con gli esiti di apprendimento (cfr. Tab. 6.79).

Tab. 6.79 – Punteggi medi e importanza data dai docenti alle diverse scale geo-politiche

<i>Che importanza è stata assegnata dal tuo insegnante alla storia delle seguenti aree geografiche?</i>	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Storia nazionale	577	68,1	513 (4,8)	25,1	479 (8,3)	6,4	453 (18,4)	,3	525 (61,5)	,000
Storia europea	577	63,6	514 (5,2)	30,7	484 (7,0)	4,9	433 (17,9)	,9	467 (54,9)	,000
Storia regionale	577	9,4	485 (14,3)	15,6	481 (9,9)	38,8	500 (6,6)	36,2	513 (6,8)	,042
Storia locale	576	7,5	462 (16,6)	9,9	497 (12,3)	27,3	498 (8,2)	55,4	507 (5,4)	,045
Storia mondiale	577	45,9	499 (6,2)	39,7	506 (6,1)	13,0	488 (12,6)	1,4	485 (39,0)	,555

Assai modesti risultano invece i livelli di importanza assegnati alla storia regionale e, ancor di più, a quella locale; al riguardo, è interessante rilevare come punteggi superiori alla media si riscontrino solo in corrispondenza alla “poca” o “nessuna importanza” riservata a questi ambiti territoriali.

Sembra dunque prevalere un’impostazione didattica di tipo tradizionale, come si inferisce dallo scarto assai marcato tra l’importanza accordata alla storia nazionale, europea e – più limitatamente – mondiale da una parte e a quella locale dall’altra³²².

Anche in relazione a questa domanda è parso interessante mettere a confronto gli orientamenti dichiarati dagli studenti rispetto ai docenti e a loro stessi. La rappresentazioni grafica dei dati della tabella 6.80 facilita la comparazione (cfr. Fig. 6.10).

Dal confronto emerge una sostanziale identità di interesse per le dimensioni nazionale, europea e mondiale (di norma le più considerate nell’insegnamento della storia), mentre assai maggiore risulta l’interesse degli studenti per la dimensione localistica della storia, spesso “sacrificata” per ragioni di tempo nel concreto svolgimento della didattica.

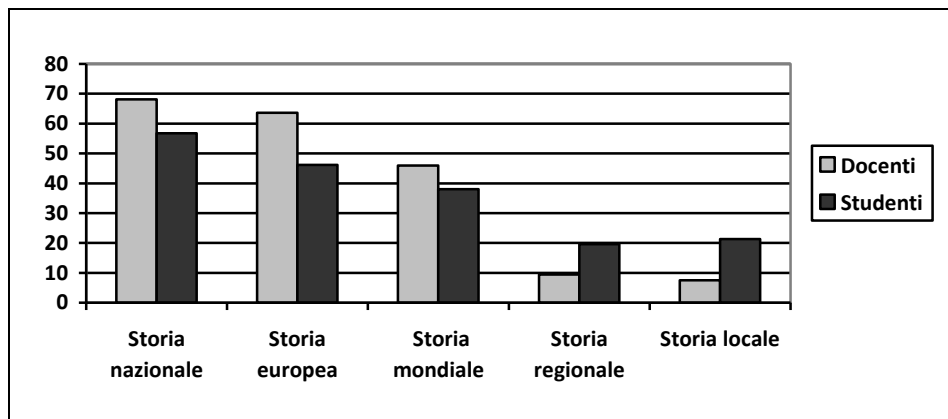
Tab. 6.80 – Confronto studenti-docenti sull’importanza* attribuita alle diverse scale geopolitiche

<i>Ambito geo-politico</i>	<i>Studenti</i>	<i>Insegnanti</i>
Storia nazionale	91,8	93,2
Storia europea	91,3	94,3
Storia mondiale	87,8	85,6
Storia regionale	55,3	25,0
Storia locale	52,6	8,7

* Somma % delle opzioni “Molto importante” e “Abbastanza importante”

³²² Anche questo esito trova riscontro nella ricerca Belfiore (2009, p.166), che documenta la preferenza degli insegnanti per una didattica di tipo “tradizionale”, con orizzonte geo-politico ristretto alla storia nazionale ed europea.

Figura 6.10 – Confronto tra l'importanza data alle diverse scale territoriali da studenti e docenti



6.5.4. Metodologie didattiche e modalità di verifica dell'apprendimento

I dati ottenuti dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti alle domande concernenti gli orientamenti metodologici e le forme di verifica dell'apprendimento consentono di ricostruire con una certa precisione il quadro delle pratiche didattiche correntemente in uso nelle classi terminali della scuola secondaria di II grado nell'ambito disciplinare della storia contemporanea. Nel presentare tali risultati occorre tuttavia tener sempre presente che la rilevazione ha interessato solo gli studenti e che quindi la "cornice" di tale quadro è delimitata dal perimetro di questa testimonianza.

I primi dati che rivestono interesse ai nostri fini sono costituiti dalle risposte alla domanda del questionario volta a testare quali attività, tra quelle usualmente connesse all'insegnamento della storia, vengano svolte con maggior frequenza. La domanda è stata presentata nella forma di un ampio "item-block" costituito da nove affermazioni, solo due delle quali sono risultate positivamente correlate ai punteggi al test; si può da ciò inferire che sono poche le pratiche didattiche in grado di esercitare una significativa influenza sul rendimento scolastico degli studenti.

La tabella 6.81 riporta gli esiti dell'analisi della varianza condotta sui due item con indice di correlazione positivo, mentre per un'informazione analitica sulle distribuzioni di risposta in relazione a tutti gli item si rinvia alla corrispondente tabella acclusa in Appendice.

Tab. 6.81 – Punteggi medi e modalità di svolgimento della lezione di storia del '900

<i>Nel corso dell'ultimo anno delle superiori come si è svolta di solito la lezione di storia?</i>	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
La spiegazione partiva dai problemi del presente per ricercarne le cause nel passato	589	12,7	488 (11,9)	31,2	511 (7,6)	27,3	517 (7,9)	28,7	477 (6,8)	,001
L'insegnante presentava le diverse interpretazioni storiografiche degli eventi storici	592	30,4	517 (7,5)	30,7	495 (6,9)	24,0	503 (8,3)	14,9	468 (11,1)	,002

Analizzando con attenzione la progressione dei punteggi in riferimento al primo item, si constata che gli esiti migliori sono conseguiti dal gruppo di studenti che dichiara di aver solo raramente fruito di una metodologia didattica innovativa qual è quella che muove dai problemi del presente per ricercarne le cause nel passato; sembra evincersi che la perdita della prospettiva storica, in qualche misura implicita in questo orientamento didattico, incida negativamente sugli esiti di apprendimento.

Esiti di profitto al di sopra della media sono invece ottenute dagli studenti i cui insegnanti hanno adottato un approccio storiografico multiprospettico. È, questo, un riscontro assai interessante, che documenta riguardo l'efficacia di un metodo di insegnamento basato sul confronto critico di interpretazioni storiografiche diverse.

Un quadro delle attività didattiche svolte con maggior frequenza durante le lezioni di storia contemporanea è fornito dalla tabella 6.82, che stila una graduatoria utilizzando le percentuali corrispondenti alla voce "spesso".

Tab. 6.82 – Gerarchia di frequenza* dei principali metodi di insegnamento

<i>Modalità più frequenti di conduzione della lezione di storia del Novecento</i>	<i>%</i>
Spiegazione con il coinvolgimento attivo degli studenti	71,8
Presentazione delle diverse interpretazioni storiografiche	61,1
Spiegazione frontale, senza coinvolgimento degli studenti	46,5
Formulazione di valutazioni di tipo etico sugli eventi storici	44,1
Spiegazione orientata dal presente al passato	43,9
Spiegazione strettamente aderente al contenuto del libro di testo	43,0
Spiegazione con utilizzo di strumenti audiovisivi	42,6
Presentazione dell'interpretazioni storiografica del solo docente	27,4
Svolgimento di attività di laboratorio storico	24,3

*Somma % di "Spesso" e "Talvolta"

La disamina delle percentuali riportate in tabella delinea un quadro piuttosto chiaro delle consuetudini vigenti nell'insegnamento della storia contemporanea e legittima la seguente riflessione di ordine generale: l'insegnamento della storia, benché si espliciti in forme ancora prevalentemente tradizionali (come dimostra il modesto il ricorso agli strumenti audiovisivi e, ancor di più, a pratiche di tipo laboratoriale), sembra tuttavia tenere maggiormente conto di alcune importanti indicazioni metodologiche, quali il coinvolgimento attivo degli studenti durante la spiegazione, l'inquadramento storiografico ampio o, comunque, non appiattito sulla sola interpretazione del docente, l'adesione non pedissequa al libro di testo nello svolgimento del programma, il ricorso moderato a giudizi di tipo etico.

La tendenza al "conformismo didattico", ossia a un tipo di impostazione dominata dalla lezione frontale di tipo cattedratico e dall'uso esclusivo del manuale, ancora egemone alla fine degli anni Novanta (Lastrucci 2000, p. 308), sembra aver conosciuto una qualche evoluzione verso attività che implicano un maggiore coinvolgimento degli studenti.

Anche nell'impiego dei materiali didattici si registrano alcuni significativi segnali di cambiamento: come illustra la tabella 6.83, l'analisi delle fonti scritte (documenti storici e testi storiografici) non solo si rivela pratica piuttosto diffusa, ma anche ottimamente correlata con il rendimento scolastico.

Tab. 6.83 – Punteggi medi e frequenza di utilizzo dei documenti e testi storiografici

<i>Con quale frequenza sono stati analizzati i documenti storici e i testi storiografici?</i>	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
	595	39,8	512 (6,5)	30,9	511 (7,1)	18,7	481 (9,5)	10,6	461 (12,0)	,000

Data la grande rilevanza che nella didattica della storia rivestono l'analisi critica delle fonti scritte e il confronto tra le diverse interpretazioni storiografiche, si è ritenuto importante conoscere anche il modo con cui sono presentate in classe dal docente.

I risultati dell'analisi condotta per valutare l'effetto di questa pratica didattica sulle prestazioni degli studenti, riassunti nella tabella 6.84, suscitano particolare interesse. Si riscontra, infatti, che solo se vengono presentati e spiegati accuratamente dall'insegnante hanno un impatto significativo sui punteggi, mentre nessuna ricaduta sugli esiti di apprendimento hanno le altre due alternative proposte: la presentazione generica da parte del docente (Sig.: ,599) e l'analisi condotta a casa senza alcun tipo di mediazione didattica (Sig.: ,628).

Tab. 6.84 – Punteggi medi e modalità di utilizzo di documenti storici e testi storiografici

<i>Come sono stati utilizzati dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori i documenti storici e i testi storiografici?</i>	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Sono stati presentati e analizzati in classe dall'insegnante	591	39,9	513 (6,1)	27,2	506 (8,4)	17,6	494 (10,1)	15,2	464 (9,8)	,001

L'esplorazione degli stili didattici dei docenti ha inoltre preso in considerazione anche la frequenza dei collegamenti tra la storia e le altre materie; come prevedibile – a ragione del ruolo centrale che alla storia

pertiene nella costruzione della cornice temporale degli apprendimenti – è stato riscontrato che non solo la pratica dell'interdisciplinarietà o multidisciplinarietà è molto diffusa, ma anche che possiede una discreta capacità esplicativa delle differenze tra i punteggi medi conseguiti al test.

Tab. 6.85 – Punteggi medi e frequenza dei collegamenti interdisciplinari

<i>Con quale frequenza sono stati compiuti collegamenti interdisciplinari tra la storia e le altre materie?</i>	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
	600	40,0	515 (6,6)	34,2	497 (6,6)	16,3	492 (10,3)	9,5	461 (11,9)	,002

Passando a considerare le modalità adottate dagli insegnanti per la misurazione del profitto, risultano largamente privilegiate le interrogazioni orali, che si confermano come la forma di valutazione più diffusa (cfr. Tab. 6.86).

Sotto questo profilo, si constata una forte continuità con gli esiti di indagini precedentemente condotte sull'insegnamento della storia, dalle quali è emersa la decisa prevalenza della pratica del colloquio rispetto a forme di verifica strutturate o semistrutturate³²³.

³²³ Ci si riferisce, in particolare, ai risultati delle indagini Lastrucci (1994) e Chiaramonte (2000), più volte citate in quanto validi riferimenti per comparazioni di tipo diacronico sui processi di insegnamento/apprendimento della storia nelle scuole superiori italiane. Nel commentare i dati raccolti, Lastrucci (1994) riferiva di una «pratica della valutazione affidata quasi esclusivamente alle interrogazioni orali, che assorbono necessariamente una parte cospicua del tempo complessivamente disponibile della disciplina» (p. 84). Chiaramonte, nel paragrafo dedicato alle verifiche/valutazioni, scriveva che «gli insegnanti di storia seguono un andamento ormai consolidato: l'82% sceglie ancora l'interrogazione orale, anche se nel 62% dei casi l'affianca al test/questionario scritto, o alle prove scritte argomentative (37%)» (p. 25).

Tab. 6.86 – Punteggi medi e pratiche valutative

Indica la frequenza con cui sono state utilizzate le seguenti forme di verifica	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Interrogazioni orali	580	79,0	508 (4,7)	12,6	472 (10,7)	5,5	462 (17,8)	2,9	482 (20,2)	,003
Trattazione sintetica di argomenti	577	26,0	512 (8,3)	26,9	505 (8,1)	17,5	479 (9,5)	29,6	494 (7,1)	,047

L'analisi è stata condotta anche a livello descrittivo, attraverso l'esame della distribuzione delle risposte tra le varie alternative proposte (cfr. Tab. 6.87).

Tab. 6.87 – Gerarchia di frequenza* dei metodi di verifica dell'apprendimento

Modalità più frequenti di misurazione del profitto in storia del '900	%
Interrogazioni orali	92,2
Trattazione sintetica di argomenti	52,9
Prove scritte strutturate	46,1
Saggi brevi	36,5
Relazioni su ricerche storiche individuali o di gruppo	27,7
Analisi di fonti scritte	27,5
Recensioni o relazioni su testi di contenuto storico	20,8

*Somma % di "Spesso" e "Talvolta"

La lettura delle percentuali in tabella offre interessanti spunti di riflessione. Al di là del notevolissimo scarto tra il colloquio orale e le altre modalità di verifica (scarto in qualche misura prevedibile, in considerazione della tradizionale ascrizione della storia al novero delle materie orali), colpisce che solo metà degli studenti inclusi nel campione dichiarati di aver sperimentato due tipologie valutative – quali la trattazione sintetica di argomenti e le prove scritte strutturate – che dovrebbero invece es-

sere ben più familiari e collaudate poiché da oltre un decennio utilizzate come strumenti di valutazione nella Terza prova dell'Esame di Stato.

Da una considerazione d'insieme dei risultati si evince pertanto una decisa propensione dei docenti per una forma di valutazione, quale l'interrogazione orale, saldamente innestata nel solco della tradizione e sicuramente utile per verificare il possesso di competenze linguistico-espositive, ma pur sempre esposta ai rischi derivanti dall'assenza di criteri metrologici oggettivi e perciò più condizionata dall'autoreferenzialità implicita nel giudizio valutativo di tipo individuale.

6.5.5. *Il manuale di storia contemporanea*

Concordemente a quanto emerso in precedenti indagini empiriche sull'apprendimento della storia (per es. Lastrucci, 1991), il libro di testo si rivela scarsamente correlato alle prestazioni degli studenti.

La verifica statistica dell'esistenza di una relazione tra i punteggi medi conseguiti al test e le modalità di utilizzo dei manuali presenta infatti valori non significativi (Sig.: ,300), ma è comunque importante considerare la distribuzione delle frequenze di risposta per avere un'informazione attendibile riguardo al ruolo che attualmente svolge il libro di testo nell'apprendimento della storia contemporanea (cfr. Tab. 6.88).

Tab. 6.88 – Punteggi medi e modalità di utilizzo del manuale di storia contemporanea

<i>Il tuo manuale di storia contemporanea è stato prevalentemente utilizzato</i>	% Valide (N=579)	Punteggio medio	E.S.	SIG.
Come principale strumento per l'apprendimento della storia	64,2	502	5,1	,300
Come supporto per fare approfondimenti e collegamenti	21,1	504	9,2	
Come strumento per conoscere il quadro storico generale, integrato con attività di laboratorio	6,9	506	14,0	
Come eserciziaro e quaderno di lavoro	1,4	473	31,4	
Non è stato utilizzato affatto	6,4	468	17,2	

Il dato generale che emerge dal raffronto tra le varie percentuali di risposta conferma l'importanza del manuale quale principale veicolo per

l'apprendimento della storia contemporanea e corrobora quanto già rilevato a riguardo delle fonti storiche più utilizzate dagli studenti³²⁴.

Da segnalare una leggera discrepanza tra la consistenza numerica del gruppo di studenti che dichiara di non essersi avvalso affatto del manuale (6,4%) e quella del gruppo che afferma di non aver mai utilizzato il manuale quale fonte per l'apprendimento della storia contemporanea (3,6%): i due gruppi dovrebbero infatti sostanzialmente coincidere.

Per quanto riguarda l'importanza che gli studenti attribuiscono a quelli che usualmente sono i criteri di scelta del libro di testo, ben sei sono risultati statisticamente associati, in maniera più o meno forte, ai punteggi al test, come mostra la tabella 6.89.

È interessante notare che le performance migliori sono state conseguite dal gruppo di studenti che giudica importante la presenza nei manuali di letture critiche e di riferimenti alla storia extraeuropea, mentre le differenze tra le medie sono risultate debolmente significative in rapporto alla presenza nel libro di testo di riferimenti letterari o cinematografici e di un ricco apparato di documenti storici.

Meritevole di attenzione è anche l'assoluta mancanza di relazione riscontrata tra i punteggi al test e la facilità di lettura autonoma del manuale da parte degli studenti (Sig.: ,949). Benchè giudicato "molto importante" dalla grande maggioranza degli studenti (oltre il 73%), questo aspetto non aiuta a spiegare le differenze riscontrate tra le prestazioni degli studenti: consegue infatti quasi lo stesso punteggio sia il gruppo di studenti che annette molta importanza alla facilità di lettura del manuale, sia quello che invece giudica questo tratto solo "abbastanza importante".

³²⁴ Cfr. *supra*, § 6.3.2. Il confronto tra le due domande evidenzia percentuali di preferenza quasi identiche: 66,2% in rapporto all'utilizzo del manuale come fonte di apprendimento della storia contemporanea, 64,2% in rapporto alla modalità di utilizzo del manuale come principale strumento per apprendere la storia contemporanea.

Tab. 6.89 – Punteggi medi e importanza assegnata ai criteri di scelta del manuale

	N Valide	Molto importante		Importante		Abbastanza importante		Poco importante		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
<i>Tra i seguenti aspetti, quali ritieni più importanti nell'adozione di un buon manuale di storia?</i>										
Presenza di letture critiche	556	30,0	519 (7,0)	35,4	508 (7,6)	23,9	483 (8,4)	10,6	466 (10,7)	,000
Presenza di esercizi al termine di ciascun capitolo	556	10,5	440 (14,7)	22,9	497 (8,7)	26,8	501 (7,2)	39,8	519 (6,4)	,000
Presenza di riferimenti a siti Internet	556	7,4	446 (16,1)	14,9	472 (9,9)	34,4	522 (7,1)	43,3	504 (6,2)	,000
Attenzione alla storia extraeuropea	557	21,9	526 (9,0)	38,6	501 (6,6)	28,4	497 (7,4)	11,1	462 (13,7)	,000
Presenza di riferimenti al cinema o alla letteratura	557	9,3	472 (14,2)	25,7	501 (8,7)	37,2	515 (6,8)	27,8	493 (7,4)	,022
Ricchezza di documenti storici	558	43,4	512 (6,0)	38,2	492 (7,2)	15,4	502 (10,6)	3,0	456 (19,0)	,039

Attraverso l'ultima domanda strutturata del questionario si è inteso rilevare il giudizio degli studenti su un set di caratteristiche che rientrano nella definizione degli standard di qualità dei manuali di storia.

Come si evince dalla tabella 6.90, la chiarezza espositiva e la ricostruzione non ideologica degli eventi sono i due aspetti che maggiormente incidono sulle prestazioni. Si tratta di un riscontro assai importante, poiché costituisce una conferma non solo dell'esistenza di uno stretto nesso tra conoscenze storiche e modalità di trattazione, ma anche del fatto che uno studio non ideologico dei fatti è più funzionale al raggiungimento di migliori esiti di apprendimento.

Meno lineare, e perciò meno significativa, risulta invece la progressione dei punteggi in rapporto al giudizio sull'apparato iconico presente nei manuali e alla completezza d'informazione, aspetti che comunque mostrano di avere un certo impatto sulla distribuzione dei punteggi. Non si rileva invece alcuna relazione positiva tra i risultati al test e la valutazione dell'apparato documentario e dell'eserciziario.

Tab. 6.90 – Punteggi medi e giudizio sugli aspetti qualificanti un buon manuale

<i>Esprimi una valutazione del tuo manuale di storia considerando i seguenti aspetti</i>	N Valide	Ottimo		Buono		Sufficiente		Inadeguato		SIG.
		N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	N %	Punteggio medio (E.S.)	
Chiarezza espositiva	549	27,3	534 (8,9)	50,3	491 (5,5)	17,1	485 (10,4)	5,3	500 (16,9)	,000
Ricostruzione non ideologica fatti	542	16,4	536 (11,5)	45,0	510 (6,4)	31,4	479 (6,6)	7,2	482 (16,7)	,000
Apparato iconico (foto, dipinti, grafici, tabelle, ...)	542	14,6	510 (11,9)	38,9	515 (7,3)	34,1	492 (6,7)	12,4	481 (11,0)	,025
Completezza d'informazione	546	18,7	510 (11,1)	49,8	510 (6,0)	24,0	480 (8,2)	7,5	498 (13,6)	,030

Nel complesso, il giudizio emesso dagli studenti sul loro manuale di storia contemporanea è di segno positivo, come si evince dalla tabella 6.91 che affianca a ciascun aspetto il giudizio risultato prevalente.

Tab. 6.91 – Giudizio medio complessivo sui principali aspetti del manuale di storia

<i>Aspetto considerato</i>	<i>Giudizio prevalente</i>
Chiarezza espositiva	Buono
Ricostruzione non ideologica dei fatti	Buono-sufficiente
Apparato iconico (foto, dipinti, grafici, ...)	Buono-sufficiente
Completezza d'informazione	Buono
Apparato documentario e storiografico	Buono
Eserciziario	Sufficiente-inadeguato

6.6. La percezione della storicità degli avvenimenti più recenti

A partire dalla metà degli anni Novanta, importanti studi di settore³²⁵ hanno denunciato con accenti preoccupati l'appiattimento dei giovani sul presente, i vasti «vuoti di memoria» aperti su rilevanti eventi del passato recente, la mancanza di interesse verso le problematiche del mondo attuale, l'incapacità di percepire lo spessore storico degli accadimenti che i mass media quotidianamente veicolano su scala planetaria.

Data la rilevanza del problema e l'interesse che suscita in chi opera nel campo specifico della formazione giovanile, si è ritenuto opportuno riservare la sezione finale del questionario a due domande aperte, tese ad acquisire informazioni utili a suffragare, confutare o modificare il quadro critico così delineato. Una domanda chiedeva agli studenti di indicare un avvenimento contemporaneo che potrebbe trovare posto nei futuri libri di testo³²⁶; l'altra li invitava ad argomentare sinteticamente la risposta data.

Già in sede di costruzione del *data-base*, si è constatato un forte incremento del numero di omissioni in corrispondenza di queste due domande, sicuramente penalizzate dalla collocazione al termine del questionario e dalla stessa tipologia "aperta", un tipo di quesito a cui i ragazzi sono meno abituati e che indubbiamente costringe a un maggior impegno nell'elaborazione della risposta. I dati a disposizione, inferiori alle 400 unità, non permettono pertanto di compiere inferenze statistiche completamente affidabili, ma rivestono comunque un valore indicativo di linee di tendenza, tanto più attendibili quanto più quantitativamente rilevanti. Per quanto attiene alla prima domanda, le risposte sono state dapprima censite attraverso una griglia volta a mettere a fuoco l'ambito tematico e successivamente sono state dettagliate per argomento (cfr. Tab. 6.92).

³²⁵ Ampio spazio è stato accordato all'esplorazione di queste problematiche nella prima parte della tesi, in particolare all'interno del capitolo secondo. Sul cosiddetto "presentismo" delle giovani generazioni si rimanda al saggio di Stefano Pivato (2007).

³²⁶ Questa domanda è stata mutuata dal questionario somministrato da Umberto Chiaramonte (2000) nell'indagine da lui condotta su un campione di circa 400 studenti frequentanti l'ultimo anno delle superiori. Le risposte hanno rivelato la grande importanza attribuita dai giovani alla storia politico-militare-diplomatica, mentre la storia sociale e quella "settoriale" sembrano non avere «quel rilievo che la più avveduta ricerca storica oggi cerca di accreditare» (p. 25).

Tab. 6.92 – Avvenimenti recenti giudicati storicizzabili

<i>Indica un avvenimento contemporaneo che, a tuo parere, troverà posto nei futuri manuali di storia contemporanea</i>					
		Risposte valide	394	63,5	
		Risposte omesse	227	36,5	
AMBITO	ARGOMENTO	N	%		
Politica italiana	Crisi attuale governo	26	6,6		
	Berlusconi	54	13,7		
	Gelmini/Riforma scuola-università	5	1,3		
	Mafia	Collusione mafia-politica	4	1,0	
		Successi nella lotta contro la mafia	5	1,3	
	Federalismo	1	0,2		
	Altro (scandali come “vallettopoli” e “calciopoli”, mutamento della funzione degli organi costituzionali dello Stato, Il Repubblica)	6	1,5		
Politica estera	Elezione di Obama	45	11,4		
	Crollo Torri gemelle e terrorismo islamico	83	21,0		
	Rivolte nel nord Africa (“Primavera araba”)	6	1,5		
	Guerra in Afghanistan/Iraq	26	6,6		
	Questione mediorientale	2	0,5		
	Altro (Regimi comunisti in Africa e Sud-America)	2	0,5		
Economia	Crisi economica generale	66	16,7		
	Crisi economica italiana	3	0,7		
	Crisi economica europea	6	1,5		
	Crisi economica americana	4	1,0		
	Globalizzazione	3	0,7		
	“Boom economico” Cina/India	7	1,8		
Ambiente	Terremoto in Abruzzo	3	0,8		
	Disastri ambientali	3	0,8		
	Cambiamenti climatici	1	0,3		
	Inquinamento	1	0,3		
Società	Discriminazioni razziali	1	0,3		
	Immigrazione	2	0,6		
	Battaglia per i diritti umani	1	0,3		
	Società di massa	2	0,6		
Progresso scientifico-tecnologico	Rivoluzione telematica	2	0,6		
	Avvento dei Social Network	1	0,3		
	Assange e Wikileaks	1	0,3		
	Innovazioni scientifiche	2	0,6		
Etica	Utilizzo cellule staminali	1	0,3		
	Fecondazione assistita	1	0,3		
	Omertà	1	0,3		
	Inadeguatezza etica della classe politica	1	0,3		

AMBITO	ARGOMENTO	N	%
Religione	Beatificazione di Paolo Giovanni II	1	0,3
	Pontificato di Benedetto XVI	1	0,3
Genere	Condizione delle donne islamiche	1	0,3
Argomenti non recenti	Fascismo	2	0,6
	Foibe	1	0,3
	Guerre mondiali	1	0,3
	Sessantotto	2	0,6
	Anni di piombo	1	0,3
	Guerra fredda	3	0,8
Altro	Nessun argomento indicato (per scelta intenzionale)	2	0,6

Utilizzando i valori percentuali riportati in tabella, sono state redatte le seguenti gerarchie di frequenza, relative agli ambiti tematici e agli argomenti maggiormente ricorrenti nelle risposte degli studenti (cfr. Tab. 6.93).

Tab. 6.93 – Gerarchia di ricorrenza degli ambiti tematici (N=394)

N	Ambito tematico	N	%
1	Politica estera	164	41,6
2	Politica italiana	101	25,6
3	Economia	89	22,6
4	Altro	41	10,4

Tab. 6.94 – Gerarchia di ricorrenza delle tematiche (N=394)

N	Tematica	N	%
1	Crollo Torri gemelle	83	22,0
2	Governo Berlusconi	80	20,3
3	Crisi economica	79	20,0
4	Elezione di Obama	45	11,4

Pur nei limiti sopra evidenziati, la lettura dei dati alimenta alcuni interessanti spunti di riflessione.

Si riscontra innanzitutto una diffusa consapevolezza della gravità e ampiezza della crisi economica in corso, ritenuta «una delle più signifi-

cative crisi economiche della storia mondiale, paragonabile a quella del 1929»³²⁷. Ciò costituisce un buon indicatore della capacità dei giovani di percepire la portata storica di tale fenomeno, anche se si evidenziano livelli molto diversi di consapevolezza sulle cause che l'hanno originato.

Molto ricorrente è pure la preoccupazione per «il decadimento politico dell'Italia»³²⁸, che considera le conseguenze arrecate al «prestigio internazionale del nostro paese» dal cosiddetto «berlusconismo»³²⁹, a cui si addebita la responsabilità del «profondo degrado culturale, morale e sociale da cui sarà difficile emergere»³³⁰.

Dalla lettura delle risposte emerge in generale un rinnovato interesse dei giovani per la politica, sia nazionale che internazionale, come attesta l'attenzione alle «rivolte popolari che stanno modificando gli assetti istituzionali degli Stati del Nord Africa»³³¹, e il bisogno di punti di riferimento nuovi e credibili, per molti esemplificati dal presidente americano Barack Obama, la cui elezione è ritenuta un evento storico importante perché ha infranto inveterati pregiudizi di tipo razziale.

Colpisce molto il frequente ricorso a categorie etiche per motivare la scelta delle risposte («è moralmente inaccettabile!», «è uno schifo!», «inevitabile e giusto!»), spesso associata alla speranza di un profondo rinnovamento che riapra alla «possibilità di fondare su basi nuove e moralmente più integre le ragioni del vivere sociale»³³².

Se a volte l'indignazione morale prende il sopravvento sull'adozione di categorie di tipo storiografico, non di rado si resta stupiti per la perspicacia e lungimiranza con cui alcuni eventi ancora ampiamente *in fieri* al tempo della rilevazione (come le insurrezioni nel mondo arabo, appena iniziate) sono stati segnalati come storicamente rilevanti.

³²⁷ Trascrizione letterale della risposta data da uno studente di Ingegneria.

³²⁸ Trascrizione letterale della risposta data da una studentessa di Ingegneria

³²⁹ È opportuno ricordare che nel periodo in cui si è svolta la rilevazione (ottobre 2010/gennaio 2011) l'attenzione dei media è stata particolarmente rivolta agli scandali a sfondo sessuale che hanno coinvolto il premier Berlusconi e alle conseguenze della crisi politica aperta dalla fuoriuscita dal PDL del gruppo facente capo al presidente della Camera Fini, crisi che ha portato al voto di sfiducia del 14 dicembre 2010, respinto con il sostegno al governo di parlamentari provenienti da forze politiche schierate all'opposizione.

³³⁰ Trascrizione letterale della risposta data da uno studente di Psicologia.

³³¹ Trascrizione letterale della risposta data da una studentessa di Giurisprudenza.

³³² Trascrizione letterale della risposta data da una studentessa di Lettere.

Poco atteso è invece l'esito che ascrive all'attentato terroristico dell'11 settembre 2001 il primato tra gli eventi che «dovrebbero essere menzionati nei futuri libri di testo»; si tratta infatti di un episodio ormai presente in tutti i manuali di storia contemporanea in adozione, i quali – si evince anche da questo riscontro – sono utilizzati in modo parziale e incompleto.

Suscita stupore, inoltre, che una percentuale non irrisoria di studenti (oltre il 2,5%) abbia indicato eventi – quali la Guerra Fredda, il Sessantotto, gli Anni di piombo, per non parlare del Fascismo e delle Foibe – che di certo non sono recenti e pertanto trovano già ampio rilievo nei manuali di storia contemporanea. Ciò denota sia il sostanziale fraintendimento della domanda, sia il bisogno di richiamare l'attenzione su periodi o eventi non inclusi nell'insegnamento della storia ma su cui è vivo l'interesse dei giovani.

Per quanto attiene alla motivazione delle risposte, si constata che la percezione della dimensione storica di un evento è spesso mediata dalla spettacolarizzazione che di esso offrono i media.

Similmente a quanto emerso nell'indagine del Landis realizzata nel 1995 e curata da Baiesi & Guerra (1997), anche riguardo alla nostra è possibile affermare che «gli eventi che i ragazzi hanno tendenza a considerare storici sono quelli che lo spettacolo mediatico ha amplificato in una dimensione epico-tragica» (p. 164): questo è sicuramente il caso dell'attentato terroristico dell'11 settembre.

Nondimeno, rispetto agli esiti molto pessimistici dell'indagine del Landis, che sostanzialmente restituiva l'immagine di «giovani senza radici e senza futuro e anche senza rabbia» (p. 200), il quadro complessivo che si delinea attraverso la lettura delle risposte aperte del nostro questionario presenta una cornice un po' meno sfiduciata e apatica, in cui la percezione di vivere in un frangente storico molto complesso e problematico si coniuga (benchè, a volte, confusamente) con l'aspirazione a un cambiamento radicale dell'esistente. Il sentimento che emerge con maggior forza non sono però il disinganno e l'apatia, ma il giudizio di condanna e la rivendicazione di un ruolo più attivo nella costruzione del proprio futuro, nel nome di un nuovo e un po' enfatico protagonismo («La storia contemporanea siamo noi!»³³³).

³³³ Trascrizione letterale della risposta data da uno studente di Scienze della Comunicazione.

Si evince l'immagine di una generazione giovanile non distratta, acritica o apatica rispetto al contesto in cui vive, ma discretamente interessata ai fenomeni politici, economici e sociali della realtà contemporanea, vigile sul presente, con attese e proiezioni su un futuro a cui però guarda non senza preoccupazione.

Attraverso le loro risposte, non di rado apertamente polemiche, si avverte che i giovani sono in larga misura consapevoli della gravità di una situazione di crisi che mette in ipoteca il loro futuro, generando uno stato d'animo ambivalente, in cui la percezione di vivere in una congiuntura storica particolarmente difficile e complessa sembra a volte di sprone per un nuovo attivismo e protagonismo giovanile, mentre altre volte induce a un ripiegamento sulla dimensione esistenziale privata.

La questione è certamente importante e meritevole di un approfondimento maggiore rispetto a quello che può essere sviluppato in questo contesto. Oltre al limite della scarsa rappresentatività del campione (inferiore di poco alle 400 unità) si ritiene che l'interpretazione delle informazioni acquisite richieda il possesso di specifiche competenze socio-psicologiche, quali possono riscontrarsi in profili professionali operanti nel campo specifico della realtà giovanile.

In tale prospettiva, i dati raccolti attraverso questa sezione del questionario potrebbero costituire il materiale grezzo su cui compiere in futuro più accurate elaborazioni, da utilizzare anche in chiave comparativa instaurando mirati raffronti con gli esiti di altre indagini campionarie condotte sul rapporto dei giovani con la storia e con la percezione del "teatro" in cui si trovano a svolgere – con gradi diversi di consapevolezza – il ruolo di attori esercitanti il fondamentale diritto di cittadinanza attiva.

Conclusioni

Discussione dei risultati

Prima di riassumere e discutere i risultati della ricerca è necessario richiamare l'attenzione sul fatto che l'opportunità di riflettere sui dati empirici relativi alla preparazione conseguita nella storia contemporanea da studenti in uscita dalla scuola secondaria di II grado si pone in stretta relazione ad alcuni aspetti "strutturali" dell'indagine realizzata, afferenti principalmente al disegno di ricerca adottato.

In particolare va ricordato che in questa indagine gli unici strumenti di rilevazione sono stati quelli direttamente somministrati agli studenti: di conseguenza mancano informazioni relative a una componente fondamentale del sistema-scuola, quale è quella degli insegnanti³³⁴.

Deve inoltre essere ricordato che, a ragione di vincoli non superabili imposti dal contesto scolastico e istituzionale³³⁵, nella presente ricerca è stato utilizzato un campione di giudizio non probabilistico, costituito da matricole universitarie neo-diplomate. Tale aspetto pone oggettivi limiti alla possibilità di generalizzare i risultati a quella che sarebbe dovuta essere la "naturale" popolazione target dell'indagine, ovvero all'insieme degli studenti che hanno concluso il ciclo di studi secondario superiore.

Da ultimo, è importante tener presente che tale indagine costituisce la prima misurazione degli apprendimenti in storia contemporanea condotta su un campione rappresentativo dopo la riforma dei programmi di storia (1996); di conseguenza mancano dati di confronto con precedenti prestazioni di soggetti in età analoga e con lo stesso grado di scolarità.

³³⁴ Quando questa indagine è stata concepita, nel 2008, era in corso una ricerca di dottorato incentrata sulla formazione e sulle esperienze didattiche degli insegnanti di storia di scuola secondaria, considerando da una parte gli specializzandi SISS, dall'altra i docenti di storia in servizio nelle scuole. Un frequente richiamo agli esiti di tale indagine, condotta dalla dott.ssa Maria Belfiore, è stato operato in seno al Capitolo VI, dedicato all'esposizione dei risultati dell'analisi sui dati raccolti.

³³⁵ L'impossibilità materiale di somministrare gli strumenti di rilevazione a un campione rappresentativo di studenti in uscita dalla scuola secondaria di II grado è stata ampiamente discussa all'interno del § 3.4.1, a cui pertanto si rimanda.

Pur con queste cautele, si ritiene nondimeno che le informazioni raccolte – per il tipo degli strumenti di rilevazione utilizzati³³⁶, per la consistenza numerica del campione di ricerca³³⁷ e per le elaborazioni statistiche effettuate³³⁸ – possano fornire un primo contributo alla ricognizione dell'esistente in un ambito strategico della formazione scolastica qual è quello che concerne la storia contemporanea.

I risultati raggiunti nella presente indagine, illustrati in modo analitico nel precedente capitolo, vengono di seguito discussi muovendo dai principali obiettivi di ricerca: misurare le conoscenze dichiarative possedute da matricole neodiplomate sulle rilevanze storiche del Novecento, rilevare il grado di interesse sviluppato dagli studenti nei confronti della storia contemporanea, acquisire le loro dichiarazioni sulle fonti e sulle pratiche didattiche che ne hanno veicolato l'apprendimento.

Per quanto concerne la misurazione dei livelli di conoscenza, i risultati della ricerca evidenziano il carattere lacunoso e deficitario dell'apprendimento della storia del Novecento a conclusione del ciclo di studi secondario superiore.

L'esame dei dati raccolti, attestando in modo inequivocabile la minor conoscenza delle vicende storiche riferibili alla seconda metà del Novecento, suffraga e conferma l'ipotesi che ha guidato il lavoro di ricerca: l'esistenza di generalizzati vuoti di conoscenza sulla storia più recente,

³³⁶ Lunga e complessa è stata la fase di costruzione, collaudo, revisione e messa a punto del principale strumento di rilevazione dell'indagine: la prova oggettiva di profitto sulle rilevanze storiche del Novecento. Nella sua versione definitiva la prova risulta costituita da 66 item, equamente distribuiti in due parti corrispondenti alla prima e alla seconda metà del XX secolo. Il questionario studente è stato invece costruito utilizzando in prevalenza blocchi di domande già tarate e validate in precedenti indagini osservative sulla storia. Somministrato contestualmente al test, il questionario ha incluso 50 domande di varia tipologia, per un totale di 164 item.

³³⁷ Gli strumenti di rilevazione, di cui si è detto alla precedente nota, sono stati somministrati a 793 studenti frequentanti nove Facoltà o Corsi di laurea dell'Università "Sapienza" di Roma. A seguito della selezione operata alla luce della definizione del campione di ricerca (gruppo costituito da matricole diciannovenni neodiplomate), il gruppo di studenti utilizzato per l'analisi dei dati e la descrizione dei risultati è risultato costituito da 621 unità; nondimeno, il *data-base* della ricerca raccoglie i dati relativi a tutti i 793 studenti che hanno partecipato all'indagine.

³³⁸ In relazione alle metodologie di analisi utilizzate, la presente indagine ricalca in larga misura il modello delle grandi ricerche comparative internazionali condotte in ambito educativo dall'OCSE (cfr. *supra*, § 3.4.4).

che continua ampiamente a configurarsi – usando l'espressione di Concetti (2002) – come un «insegnamento negato»

Il *gap* cognitivo messo in luce dagli esiti dell'indagine obbliga a interrogarsi sulla principale causa che lo determina: sulla base dei dati raccolti, non sembra esservi dubbio sul fatto che esso sia addebitabile alla mancanza di elementi conoscitivi necessari per rispondere correttamente a molte domande della prova.

Dalle informazioni acquisite attraverso il questionario studenti si evince infatti che meno di uno studente su due ha avuto la possibilità di apprendere a scuola la storia del secondo Novecento, una situazione che appare non profondamente modificata rispetto a quella denunciata agli inizi degli anni Novanta, allorché si iniziò a riflettere seriamente sulle conseguenze derivanti per la formazione dei giovani dalla mancata conoscenza sulla storia più recente.

Considerando che all'epoca il termine cui giungevano in media i programmi di storia era il 1929-'33 (crollo della Borsa di Wall Street e avvento del nazismo) mentre oggi si identifica con l'inizio della Guerra fredda (1946), si può affermare che il cono d'ombra gravante sulla storia più recente è rimasto sostanzialmente della stessa ampiezza.

Eppure un cambiamento più marcato ci sarebbe dovuto essere, se si considera il lasso di tempo intercorso (quasi tre lustri) da quando è stato emanato il decreto ministeriale 682/1996 volto a porre rimedio a uno studio «indebitamente negletto della storia del Novecento», affermando «il principio della sua inderogabilità sino ai nostri giorni». Introdotto *ad hoc* per correggere e aggiornare «un'insostenibile impostazione didattica sedimentata nella nostra tradizione scolastica», il "Decreto sul Novecento" non sembra dunque riuscito a sortire appieno gli esiti auspicati.

Se esula dalle finalità della presente indagine l'esplorazione delle cause che hanno ostacolato la ricezione delle sue indicazioni e la loro traduzione in concreta prassi didattica, non ci si può tuttavia esimere dal considerare la ricaduta negativa che una conoscenza deficitaria della storia più recente comporta per il perseguimento della principale finalità ascritta allo studio della storia del Novecento: la comprensione della realtà presente, indispensabile per un esercizio consapevole dei diritti/doveri di cittadinanza attiva.

Il riscontro di un apprendimento inadeguato della storia contemporanea in ambito scolastico ha pertanto implicazioni più ampie rispetto ad altre discipline, a ragione del rapporto più stretto che questo insegnamento intrattiene con lo sviluppo di competenze civico-politiche indi-

spensabili per «la costruzione della coscienza di cittadini democratici» (Favini, 2009, p. 13).

Al riguardo è senz'altro rimarchevole che tra le variabili motivazionali risultate maggiormente esplicative degli esiti di apprendimento figurino quelle che riconoscono quale principale finalità dello studio della storia "la comprensione della realtà presente" e il contributo che essa arreca "per diventare cittadini più responsabili". Decisamente in controtendenza con il diffuso convincimento secondo cui i giovani non amano la storia, la subiscono come materia scolastica, non le ascrivono particolari finalità formative, i risultati della nostra ricerca attestano che non solo la storia suscita interesse, ma possiede anche un'importanza direttamente proporzionale alla sua capacità di fornire un supporto al bisogno di orientamento nella complessità del reale.

Emerge con forza una domanda di formazione sulla storia più recente che chiama direttamente in causa la scuola, assegnandole un ruolo decisivo nell'acquisizione di un sapere "orientante", aperto alla considerazione delle problematiche che investono il mondo contemporaneo, quanto mai importanti in un frangente storico egemonizzato da un'epocale crisi economico-finanziaria che minaccia in modo drammatico il futuro delle giovani generazioni.

La spiccata predilezione per la storia del Novecento, se per un verso conferma gli esiti di precedenti indagini osservative sulla storia (Lastrucci, 1994; *Youth and History*, 1994/97), per altro aspetto risulta ancor più interessante perchè riferita a un campione di studenti che già esercita il diritto di voto e che perciò necessita di essere rafforzato sulle competenze richieste per un esercizio consapevole e responsabile dei diritti/doveri di cittadinanza attiva.

È anche in tale direzione che, a nostro parere, deve essere letta l'alta frequenza con cui la preferenza accordata alla storia del Novecento è stata accompagnata da note esprimenti il forte rammarico per non averla potuta studiare adeguatamente a scuola, rammarico in cui la consapevolezza del danno cognitivo subito si associa alla denuncia dell'inadeguatezza delle metodologie didattiche adottate dai docenti³³⁹.

³³⁹ Uno *specimen* è offerto dalle seguenti affermazioni, trascrizione letterale delle risposte date dagli studenti alla domanda volta a rilevare la maggiore difficoltà incontrata nello studio della storia contemporanea: «La mancanza di un docente in grado di insegnare. Non spiegava mai. Il programma si è concluso con lo stesso argomento con cui è iniziato»; «Arrivare troppo tardi alla fine del programma e doversi ridurre

Eppure, il giudizio formulato dagli studenti sugli insegnanti di storia non è negativo, se è vero che il 70,5% dichiara soddisfacente il profilo professionale complessivo (declinato in “preparazione” e “metodo didattico”) del proprio docente. C’è dunque una fiducia di fondo verso l’istituzione scolastica che va tenuta in debita considerazione nella riflessione sui risultati della ricerca. Ma non è una fiducia generica: attraverso l’analisi comparativa delle percentuali di risposta emerge l’esistenza di un nesso molto forte tra la positività del giudizio sul docente e l’intensità del rapporto che lo studente sviluppa con la disciplina³⁴⁰. I punteggi migliori sono stati infatti conseguiti da studenti che non giudicano la storia “una materia di studio tra le altre”, né “qualcosa di morto e passato”, bensì “una fonte di avventura ed emozione” alimentata dal carisma del docente: il coinvolgimento, a un tempo emotivo e intellettuale, veicolato dalla figura di un insegnante preparato e ricco di doti umane si conferma come uno dei più potenti incentivi all’apprendimento.

Una comprova di ciò è data dalla constatazione che i punteggi più alti al test sono stati conseguiti da studenti che hanno dichiarato di aver avuto un insegnante capace di coinvolgere attivamente la classe durante la spiegazione (cfr. Appendice Allegati III/e, Tabella 6.75).

Per quanto riguarda, nello specifico, le metodologie didattiche privilegiate dagli insegnanti, l’influenza di queste sui livelli di apprendimento è risultata inferiore alle aspettative. Come si è visto, sono infatti poco

a fare male e velocemente gli anni più recenti»; «Programma troppo vasto che non ha permesso di svolgere gli argomenti dalla guerra fredda in poi»; «Spesso non viene affrontata come si dovrebbe: non ho mai fatto storia contemporanea a scuola»; «Studiata pochissimo a scuola per mancanza di tempo e di ore»; «Non siamo giunti alla storia contemporanea per la lentezza del prof. nello svolgimento del programma»; «Purtroppo la presenza della storia contemporanea nei programmi è ancora troppo esigua!».

³⁴⁰ La percentuale di studenti che mostra apprezzamento nei confronti del docente di storia (70,5%) è prossima a quella registrata a riguardo del mantenimento della storia tra le materie obbligatorie del curriculum scolastico (73,9%). Si inferisce che le caratteristiche dell’insegnante svolgono un ruolo importante nel rapporto sviluppato dagli studenti con la disciplina. Un’efficace comprova è data dalla vicinanza tra la consistenza numerica del gruppo di studenti che subordina la permanenza della storia tra le materie fondamentali del curriculum al cambiamento delle pratiche didattiche (24,4%) e quella del gruppo di studenti che si dichiara insoddisfatto del proprio insegnante di storia (23,4%).

numerose le relazioni significative che risultano dalle analisi condotte sul gruppo di variabili attinenti a tale aspetto.

Vale la pena, tuttavia, soffermare l'attenzione su un riscontro tanto più interessante quanto più inatteso: lo scarto esistente tra la significatività delle variabili e la loro effettiva incidenza sul profitto.

Se infatti le variabili risultate maggiormente esplicative delle differenze tra i punteggi sono quelle metodologicamente più valide e innovative – quali la presentazione critica delle diverse interpretazioni storiografiche e l'approccio che inverte la tradizionale presentazione diacronica degli eventi per adottare il circuito "presente-passato-presente" – in alcuni casi i punteggi migliori conseguiti dagli studenti sono in relazione anche con elementi metodologici di tipo "tradizionale": si inferisce da ciò che non sempre l'atteggiamento didattico innovativo applicato in ogni situazione sortisce il miglior risultato. Gli esiti più alti appartengono infatti a quanti, tra gli studenti, hanno dichiarato di aver studiato la storia seguendo la tradizionale successione temporale degli eventi, come pure a quelli che solo raramente hanno svolto attività di laboratorio storico e utilizzato a scuola supporti audiovisivi e informatici.

Si è inoltre constatato che l'adozione della prospettiva nazionale, europea e mondiale determina il conseguimento di punteggi significativamente più elevati, all'opposto di quanto riscontrato a riguardo dell'utilizzo della scala regionale o locale.

E ancora, se è vero che per l'87,5% degli studenti la spiegazione dell'insegnante costituisce la fonte di apprendimento della storia più utilizzata, è altrettanto vero che un'incidenza maggiore sulle prestazioni è esercitata dai testi non scolastici, dalla partecipazione a convegni e tavole rotonde, dalla visione individuale di film e documentari, dalle visite a luoghi storici. Ciò conduce ad alcune osservazioni di ordine generale.

Se per un verso la didattica della storia contemporanea dà l'impressione di trovarsi "in mezzo al guado" (accanto a riscontri che testimoniano pratiche didattiche in linea con il cosiddetto "conformismo didattico" ve ne sono altri che invece attestano l'utilizzo di metodologie più avanzate, quali il frequente coinvolgimento degli studenti nella spiegazione e il vasto ricorso a documenti storici e testi storiografici nella presentazione degli eventi storici), dall'altro non può essere misconosciuto il ruolo sempre più significativo che le fonti extra-scolastiche ricoprono nell'apprendimento storico degli studenti. La positiva correlazione di queste ultime con le prestazioni induce a domandarsi se esse non svolgano una funzione in qualche modo suppletiva rispetto ai limiti

di un'offerta formativa che ancora preclude a molti studenti la conoscenza integrale della storia del Novecento.

Il quadro complessivo che emerge dai dati raccolti e analizzati si mostra dunque assai articolato e complesso, tale da richiedere che sull'insegnamento della storia contemporanea si riapra una riflessione specifica, che chiami in causa e coinvolga attivamente i responsabili delle politiche scolastiche così come le forze più responsabili operanti nel mondo della scuola.

Solo la presa di coscienza delle conseguenze derivanti dal permanere di un vuoto di formazione sulla storia più recente può rendere meno utopistica e futuribile la concreta attuazione di una riforma che dopo tre lustri ancora stenta a decollare, impedendo alla storia del Novecento di esplicitare appieno le sue alte potenzialità formative, prima tra tutte quella di offrire un contributo decisivo alla comprensione critica dei problemi e dei fenomeni che investono la società presente.

È nostra ferma convinzione che l'insegnamento della storia contemporanea non possa prescindere da un discorso che ricostruisca la fitta trama di rapporti che lega il nostro presente al nostro passato recente. Non fa velo la consapevolezza che si tratti di una trama insidiosa, dietro la quale si può facilmente nascondere il rischio di piegare l'insegnamento della storia a forme indebite di orientamento politico del giudizio degli studenti. Nondimeno la domanda di formazione che emerge dagli esiti di questa ricerca induce – pur con tutte le cautele metodologiche imposte dalla natura problematica e inevitabilmente controversa degli argomenti a noi più vicini – a condividere e adottare il punto di vista recentemente espresso dallo storico Sergio Luzzatto (2010, 27 marzo, p. 12):

Non dobbiamo avere paura del tardo Novecento. Dobbiamo avere paura del contrario: del danno arrecato alla personalità dei nostri figli dall'ignoranza in cui versano sulla loro storia recente ancor più che su quella remota.

Oggi, i ragazzi che entrano all'università sanno qualcosina su Giovanni Giolitti, e sanno qualcosa su Primo Levi; non sanno nulla su Palmiro Togliatti o su Piero Calamandrei, e nulla di nulla su Aldo Moro o su Oriana Fallaci.

Che aspettiamo a insegnarglielo?

Utilizzabilità dei risultati e possibili piste di approfondimento

Le opportunità che la presente indagine offre di riflettere sullo stato dell'arte dell'apprendimento/insegnamento della storia del Novecento a conclusione della scuola secondaria di II grado sono molteplici e si collo-

cano su piani in parte diversi tra loro ma comunque convergenti sulla possibilità di contribuire a una migliore intellesione del problema educativo posto al centro della ricerca.

Per quanto attiene all'utilizzabilità dei risultati, va innanzitutto rilevata l'originalità dello studio per quanto riguarda la popolazione bersaglio, su cui mancano studi recenti in campo nazionale. Di conseguenza la presente ricerca può costituire un primo parametro di raffronto per ulteriori indagini che intendano misurare l'apprendimento della storia contemporanea in un'età che, come evidenziano gli spunti di ricerca internazionali, risulta sempre più decisiva per lo sviluppo dei processi di istruzione nei Paesi avanzati.

Nel considerare le possibili linee di approfondimento, una premessa è d'obbligo: durante tutto il corso dell'indagine è sempre stata presente la consapevolezza di dover operare delle scelte, imposte soprattutto dai limiti di fattibilità intrinseci a una ricerca di dottorato. Le elaborazioni effettuate hanno consentito una prima presentazione dei risultati, tesa a mettere a fuoco alcuni aspetti specifici del problema indagato, ma sono numerosi gli ambiti che ancora restano da esplorare, sia sul piano analitico che su quello interpretativo.

Tra le possibili piste di approfondimento e di sviluppo percorribili utilizzando i dati raccolti, si segnalano le seguenti:

- affinare l'analisi dei dati in riferimento a due stratificazioni esplicite del campione di ricerca: il genere e gli indirizzi scolastici liceali;
- analizzare le differenze dei risultati conseguiti dagli studenti considerando il modo in cui le centinaia di variabili su cui sono state raccolte informazioni interagiscono tra di loro. Il metodo di analisi adottabile potrebbe essere costituito dagli alberi di classificazione e regressione (CART), utili per individuare le caratteristiche distintive degli studenti ai livelli più alti di conoscenza storica rispetto a quelle degli studenti ai livelli più bassi;
- approfondire il problema dell'elevato tasso di risposte omesse al test di profitto analizzando sia le caratteristiche dei quesiti (formato, area di contenuto, grado di difficoltà), sia la relazione esistente tra omissioni e risposte errate che quella tra risposte omesse, genere e tipo di scuola;
- sviluppare l'analisi delle risposte aperte al questionario mettendo a tema l'aspetto linguistico, nella duplice accezione dell'uso del lessico e della capacità di argomentazione;

- utilizzare le informazioni presenti nel *data-base* anche in riferimento agli studenti non neodiplomati (corrispondenti a circa il 19% del campione di ricerca) che hanno partecipato all'indagine.

L'insieme di questi approfondimenti potrebbe dare un significativo contributo a una maggiore comprensione dei risultati della ricerca, offrendo spunti di riflessione traducibili in concrete piste di intervento per quanti – attivi a vario livello nel mondo della scuola (decisori politici, dirigenti scolastici, associazioni professionali di insegnanti, studenti, famiglie) – hanno a cuore il miglioramento del nostro sistema d'istruzione in un ambito, quale è quello della storia contemporanea, di indiscussa rilevanza formativa.

Il giudizio dei decisori politici sui risultati della ricerca

A conclusione e completamento dello studio, si è ritenuto opportuno acquisire il giudizio di quanti, in tempi e modi diversi, hanno svolto un ruolo decisivo nella definizione delle linee guida dei programmi di storia contemporanea nelle scuole superiori.

In tale contesto non poteva mancare l'opinione di colui che – a tutti gli effetti – è considerato il padre dell'introduzione del Novecento nei curricula della scuola italiana: Luigi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione dal maggio 1996 all'aprile 2000.

In egual modo è parso utile partecipare gli esiti della ricerca ad uno dei membri più qualificati della Commissione preposta all'elaborazione e stesura dei nuovi programmi di storia, in vigore dall'anno scolastico 2010/11: Luciano Favini, ispettore Tecnico del MIUR, responsabile della struttura tecnica per gli Esami di Stato e presidente del Comitato paritetico INSMLI-MIUR.

Incontro con Luigi Berlinguer



Il 4 novembre del 1996 Luigi Berlinguer, in qualità di ministro della Pubblica Istruzione, emanò il decreto destinato a modificare stabilmente i programmi di storia al fine di accordare al Novecento una maggiore visibilità e possibilità di studio.

A quindici anni esatti dalla ricorrenza è stato raccolto il parere dell'ex ministro³⁴¹sui risultati della presente ricerca attraverso un incontro che si è svolto nel centro di Roma la mattina del 5 novembre 2011.

Riflettendo sulle cause che ancora oggi non consentono agli studenti di conoscere sui banchi di scuola la storia del XX secolo nella sua interezza, Berlinguer ha ritenuto in larga misura ancora valide le ragioni sottese alla sua decisione di riformare per decreto i programmi di storia.

La prima di esse identifica nella scarsa preparazione degli insegnanti il mancato insegnamento della storia più recente: il timore di avventurarsi in territori storiografici poco conosciuti – in genere racchiusi nei limiti cronologici della Seconda guerra mondiale – ha indotto (e induce) molti docenti a circoscrivere lo svolgimento del programma all'interno di un arco storico che bandisce lo studio della contemporaneità più recente.

Un'altra ragione ostativa alla conoscenza della storia più recente è individuata da Berlinguer nella permanenza nella scuola italiana di un impianto educativo di stampo neoidealistico.

Espressione di un'idea "alta" del sapere legata al primato dello spirito su ogni altra forma di attività umana, tale impianto avrebbe relegato in secondo piano le questioni relative agli istituti giuridici e all'assetto dell'economia, costituendo un forte deterrente alla conoscenza integrale della realtà storica. L'eredità gentiliano-crociana agirebbe ancora in direzione di una visione elitaria e perciò anacronistica dell'insegnamento scolastico, con serio pregiudizio per la possibilità di includere tra i contenuti di studio anche gli eventi temporalmente a noi più vicini.

La terza ragione consiste in una sorta di estremizzazione che afferisce all'idea della scuola come luogo di diffusione di una "conoscenza asettica", immune da connotazioni di tipo politico: un evidente misconoscimento del fatto che «lo studio della realtà necessariamente contamina chi la studia». In altri termini, il timore di includere l'insegnamento di ideologie politiche fortemente divisive per il ruolo svolto nella storia italiana del Novecento (quali il fascismo) avrebbe esercitato esercitare per

³⁴¹ Docente universitario di Storia del diritto italiano e rettore dell'Università di Siena (1985-'94), Luigi Berlinguer è attualmente parlamentare europeo e direttore scientifico di *Education 2.0*, una *community online* intesa come «un luogo di discussione e riflessione epistemologica sugli strumenti, le strategie e le buone pratiche messe in campo dalle scuole che sperimentano percorsi di innovazione per migliorare gli apprendimenti e coniugare conoscenze, competenze e abilità» (<http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/>).

lungo tempo una funzione deterrente nei confronti della conoscenza degli eventi storici successivi alla Prima guerra mondiale. A giudizio di Berlinguer, «usare la storia per fare propaganda politica o dichiararsi neutrale senza in effetti esserlo sono due estremi ugualmente deprecabili sul piano educativo per le conseguenze che comportano sulla formazione degli studenti».

Tenacemente convinto della necessità di conoscere sui banchi di scuola l'intero arco storico, dalla classicità ai nostri giorni, l'ex ministro ha duramente condannato quanti considerano lo studio della storia più recente un *vulnus* inferto allo studio della storia antica. «Coloro che affermano che la conoscenza della contemporaneità esclude quella della classicità – ha detto con tono perentorio – sono dei semplici fondamentalisti, perché ciò è la negazione della ragione. Sottrarre lo studio della classicità ad un essere umano è una mutilazione che rasenta il crimine culturale. Non conoscere la ricchezza della classicità è una deprivazione e l'idea che solo i liceali possano conoscerla è un'aberrazione».

Per Berlinguer, il principale ostacolo che, oggi come ieri, impedisce lo svolgimento completo dei programmi di storia è costituito dalla inadeguata formazione professionale degli insegnanti.

È dunque il problema della preparazione dei docenti sulla storia contemporanea il vero nodo della questione, per sciogliere il quale sarebbe necessario riproporre un vasto piano di aggiornamento in servizio simile a quello promosso dallo stesso Berlinguer attraverso la direttiva n.681/96, emanata contestualmente al decreto che ha modificato la scansione temporale dei programmi. Il fatto che in seguito siano mancate iniziative ministeriali volte a reiterare attività di formazione estese su tutto il territorio nazionale costituirebbe una spia significativa della minore convinzione di altri governi riguardo all'importanza da annettere allo studio della storia più recente. «Senza uno specifico intervento di formazione sui docenti – ha osservato Berlinguer – la situazione critica denunciata dagli esiti della ricerca è destinata a trascinarsi immodificata, destinando al fallimento (ossia alla disapplicazione) qualsiasi normativa scolastica volta a promuovere non solo una più ampia, ma anche una migliore conoscenza della storia contemporanea».

Un altro strumento che permetterebbe di incrementare notevolmente lo studio a scuola della storia del Novecento è individuato da Berlinguer nell'adozione di precisi provvedimenti ministeriali dotati di cogenza normativa, tesi a verificare in modo puntuale la conoscenza della storia più recente a conclusione del ciclo di studi secondario superiore.

«Tra le prove scritte dell'Esame di Stato ci dovrebbe essere *necessariamente* una prova di conoscenza storica "contemporaneissima": solo così gli insegnanti si sentirebbero responsabilizzati a svolgere l'intero programma per non mettere in difficoltà i propri studenti in sede d'esame. Non basta infatti inserire una traccia di storia sugli anni Settanta all'interno della prima prova scritta, come è avvenuto durante gli Esami di Stato 2011, poiché la vasta possibilità di scelta data agli studenti toglie il carattere di obbligatorietà che invece la prova di storia dovrebbe avere».

Un interessante spunto di riflessione ha da ultimo riguardato il rapporto che intercorre tra "conoscenza storica" ed "esigenza di comprendere la realtà in cui viviamo". La maggiore motivazione all'apprendimento della storia più recente proviene, a giudizio di Berlinguer, «dagli interrogativi di senso come verità», dietro ai quali c'è l'esigenza di capire la realtà che ci circonda. «Se non si risponde a questa esigenza – ha detto l'ex ministro – la nostra scuola resta una realtà amuffita». Giustificare la elusione degli interrogativi posti dalla realtà con il fatto che «la cultura o è disinteressata o non è cultura, affermazione sacrosanta, significa non aver capito cosa vuol dire "disinteressata". "Disinteressato" vuol dire non privarsi della sollecitazione che viene dalla realtà alla verità, cioè non privarsi delle pulsioni a conoscere che vengono dalla curiosità a capire ciò che ci circonda». La pulsione fondamentale alla conoscenza è data infatti dall'*intelligere*, ovvero dal capire: questo è il presupposto fondamentale, la *conditio sine qua non*, per poter poi usare "quanto capito" nella propria vita, traducendo il sapere in forme operative nutrite di consapevolezza civica.

Il giudizio finale di Berlinguer è un severo atto d'accusa nei confronti di una scuola che «produce assistiti o assistenti, non produce protagonisti, e ciò perché manca la pulsione principale dell'essere cittadino: quella di capire il mondo che ci circonda per essere protagonisti della propria vita».

Incontro con Luciano Favini



Luciano Favini, dirigente tecnico del MIUR con funzioni ispettive, è stato tra i componenti della "Cabina di regia" varata nel 2009 dal ministro Gelmini per coordinare e orientare i diversi provvedimenti collegati al nuovo ordi-

namento dei licei, tra cui le linee guida per la formulazione delle nuove Indicazioni nazionali di storia.

La richiesta di un colloquio per discutere degli esiti della ricerca è discesa, oltre che dalla considerazione del ruolo svolto da Favini nell'elaborazione dei nuovi programmi di storia, anche dagli importanti incarichi ricoperti in ambito ministeriale: è infatti presidente del Comitato paritetico INSMLI-MIUR e coordinatore della Struttura tecnica per gli Esami di Stato conclusivi del II ciclo d'istruzione.

L'incontro, lungo e cordiale, che si è svolto nel pomeriggio del 20 ottobre 2011 nello studio dell'ispettore presso la sede MIUR di Viale Trastevere, ha avuto come principale finalità la discussione dei risultati della ricerca di dottorato alla luce della più recente normativa scolastica che, riconfermando l'opzione novecentesca introdotta dal D.M. 682/96, riserva all'ultimo anno delle scuole superiori «lo studio dell'epoca contemporanea, dalle premesse della Prima guerra mondiale sino ai nostri giorni».

La prima domanda posta a Favini è stata intenzionalmente provocatoria: l'insegnamento della storia contemporanea «sino ai nostri giorni», benchè previsto dai programmi ministeriali, rientra nella sfera dell'autonomia didattica o è un impegno cogente per i docenti? Gli esiti dell'indagine empirica documentano infatti che uno studente su due lascia la scuola senza aver studiato la storia della seconda metà del Novecento o con un bagaglio conoscitivo alquanto deficitario: un riscontro che induce a interrogarsi riguardo all'effettiva attuazione dei programmi ministeriali e alla loro capacità di promuovere quel rinnovamento della scuola nel cui nome sono emanati.

Forte della lunga esperienza maturata nel mondo della scuola, prima come docente, poi come preside e da ultimo come ispettore capo, Favini è parso ben consapevole del fatto che qualsiasi innovazione, anche la più indifferibile e pedagogicamente avanzata, è nei fatti destinata a restare lettera morta senza l'apporto di insegnanti motivati, capaci di tradurla in consequenziali pratiche didattiche «tagliando i ponti con un certo modo di fare scuola del passato».

Benchè la scuola dell'autonomia abbia rivisitato il ruolo del docente, richiedendogli non solo il possesso di una solida competenza professionale ma anche e soprattutto la capacità di aggiornarsi per rispondere ai nuovi bisogni formativi emergenti in seno alla società civile, il corpo docente italiano non si configura ancora come una realtà omogenea: accanto a insegnanti animati da una forte passione civile e perciò disposti ad impegnarsi in nuovi percorsi didattici tesi a «far crescere cittadini facen-

do storia», convive una fascia più apatica e consuetudinaria, riluttante al coinvolgimento in iniziative di formazione per promuovere il cambiamento. I dati ministeriali parlano chiaro: solo il 10% degli insegnanti richiede specifici interventi di formazione in servizio, una percentuale così modesta da costituire un'efficace cartina di tornasole del clima di sfiducia e di stanchezza che pervade gran parte del mondo della scuola, attraversato da un profondo sentimento di disillusione verso «innovazioni che non innovano».

Inevitabile, a questo punto, interrogarsi sulla possibilità di successo della nuova scuola disegnata dalla riforma Gelmini, e – più specificatamente – sulle conseguenze derivanti dall'entrata a regime, nell'a.s. 2014/15, dei nuovi programmi di storia per le scuole superiori.

Dando prova di grande onestà intellettuale, Favini ha innanzitutto riconosciuto che nella elaborazione delle nuove Indicazioni nazionali è mancato un vero coinvolgimento dei docenti; la critica di autoreferenzialità rivolta al Ministero («Si dice che si è richiesto solo formalmente alle scuole, ai docenti, alla comunità civile il parere sulla bozza redatta, poichè alla fine è rimasta la sensazione che il MIUR abbia fatto da sé, con collaborazioni ristrette») non è stata dunque infondata, benché il “solipsismo” dei decisori politici vada ricondotto all'urgenza di promulgare i programmi contestualmente all'avvio del nuovo anno scolastico 2010/11.

Con uguale sincerità, l'ispettore ha riconosciuto che nei nuovi programmi di storia sono stati agitati problemi enormi sotto il profilo culturale da affrontare, però, con un numero limitato di ore, nel quale deve trovar posto anche l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”.

Entrando nello specifico della storia contemporanea, nel corso del colloquio si è riflettuto sulle conseguenze derivanti dalla decurtazione dell'orario di insegnamento della storia nell'ultimo anno delle scuole superiori: a eccezione del liceo classico, tutti gli altri indirizzi scolastici dovranno svolgere il programma di storia contemporanea con sole due ore settimanali di lezione, a ragione di un intervento di contrazione delle spese reso necessario dai perentori vincoli di bilancio imposti al MIUR dal Ministero del Tesoro.

Di fronte ai dati della ricerca che attestano come già ora, a parità di ore di insegnamento nelle classi terminali dei due principali indirizzi liceali (classico e scientifico) si registri un gap a vantaggio degli studenti del classico, l'ispettore non ha potuto non convenire sulla possibilità che tale differenza si accresca negli anni a venire, determinando un'indebita sprecazione nell'offerta formativa dei nostri studenti.

Si è inoltre considerato il rischio che la revisione della scansione temporale dei programmi promossa dalle nuove Indicazioni, nella misura in cui dilata di tre secoli l'arco storico da coprire nel corso del triennio, possa pregiudicare la trattazione esclusiva e integrale della storia del Novecento nell'ultimo anno delle Superiori: il programma non svolto, a ragione dell'eccessiva ampiezza nelle classi precedenti, potrebbe infatti essere completato in quella terminale, sottraendo tempo allo studio del Novecento e rendendo utopistica la possibilità di dotare gli studenti di conoscenze relative alla storia più recente.

Si tratta di scenari verosimili, di fronte ai quali l'alto dirigente non ha potuto nascondere il personale disagio, derivante dal profondo convincimento che «l'insegnamento della storia e, in specie, della storia contemporanea» sia il nodo cruciale di un progetto di formazione che guardi alla «costruzione della cittadinanza e delle appartenenze fondate sulla responsabilità e il rispetto dei diritti».

Il chiaro intendimento di Favini della necessità di accordare importanza allo studio di tutto il Novecento ha del resto trovato eloquente prova nella scelta – a lui riconducibile in qualità di responsabile della Struttura tecnica del Ministero – di includere un tema storico sugli anni Settanta all'interno delle tracce predisposte per la Prima prova per gli Esami di Stato 2011. Alla domanda se il record negativo registrato dalla traccia storica (svolta da appena l'1,4% dei maturandi) fosse un esito in qualche misura annunciato in virtù del fatto che normalmente gli anni Settanta non si studiano a scuola, Favini ha ribadito quanto dichiarato a caldo nello scorso mese di giugno, e cioè che la non considerazione della storia più recente «è un grave errore. Fin dai tempi di Berlinguer abbiamo modificato la scansione dei programmi di storia, spiegando che i ragazzi dell'ultimo anno si devono concentrare proprio sul '900. Era anche un invito rivolto agli insegnanti, uno stimolo per seguire questa indicazione».

Riflettendo su quest'ultimo passaggio, Favini ha lasciato intendere che uno degli strumenti di cui il ministero possa concretamente disporre per promuovere uno studio più efficace della storia recente sia quello di introdurla all'interno dell'esame di maturità attraverso una prova specifica.

Il messaggio conclusivo sembra chiaro: la linea del ministero è che «indietro non si torna: l'insegnamento della storia del Novecento nelle nostre scuole secondarie continuerà ad essere il punto cruciale intorno al quale ruotano le più importanti questioni relative alla formazione degli studenti».

Il giudizio degli esperti sui risultati della ricerca

Sin dai primi mesi di dottorato, la complessità dell'oggetto d'indagine e la mancanza di studi empirici sull'apprendimento della storia contemporanea hanno determinato la necessità di aprire un canale di confronto e di interazione con alcuni storici contemporaneisti ed esperti di didattica della storia, di riconosciuta competenza a livello nazionale e internazionale.

Tale contatto si è rivelato particolarmente importante in fase di costruzione degli strumenti di rilevazione, sia in ordine alla validazione della prova oggettiva di profitto (Sabbatucci e Kurstjens) che al reperimento di materiali per la messa a punto del questionario studenti (Cajani).

È parso di conseguenza importante acquisire il giudizio degli esperti contattati sugli esiti della ricerca, contestualizzato all'interno di una riflessione più ampia sullo stato dell'arte dell'insegnamento e apprendimento della storia nella scuola secondaria di II grado.

Incontro con Giovanni Sabbatucci



Ordinario della cattedra di Storia contemporanea all'Università "Sapienza" e coautore di fortunati manuali di storia per il triennio delle scuole superiori, Giovanni Sabbatucci è stato il consulente di riferimento nella stesura della versione definitiva del test sulla storia del Novecento, visionato in tutte le fasi del suo allestimento al fine di garantire la necessaria validità di contenuto.

L'incontro per la discussione dei risultati della ricerca si è svolto nella abitazione romana del professore nel pomeriggio del 18 novembre 2011. Prima di entrare nel merito degli esiti dell'indagine empirica, il professore ha espresso particolare apprezzamento per l'indagine di sfondo, che ha trovato di notevole interesse per «la ricca messe di informazioni con cui è stato ricostruito il quadro dell'insegnamento della storia contemporanea in Italia e in altre nazioni europee».

Riflettendo sulle circostanze che nel novembre del 1996 hanno portato all'emanazione del decreto Berlinguer, Sabbatucci ha voluto ricordare come esso sia derivato dal convergere di due fattori: da una parte «l'esigenza didattica largamente avvertita di lasciare spazio adeguato

allo studio del Novecento, troppo spesso sacrificato per il solo fatto di trovarsi al termine di un percorso di studi organizzato cronologicamente» e dall'altra «la nuova proposta di periodizzazione storiografica lanciata dal libro di Hobsbawm *Il secolo breve*, che ha contribuito a diffondere un'immagine del Novecento come una fase storica in sé conclusa e perciò studiabile al pari di quelle che l'hanno preceduta».

Quanto poi al fatto che – a quindici anni di distanza dalla riforma dei programmi di storia – i risultati della ricerca empirica evidenzino il permanere di ampi vuoti di conoscenza sulla storia più recente in studenti da poco usciti dal sistema scolastico, il professore ha inteso sottolineare la complessità delle cause sottese a questo riscontro e perciò la necessità di ricercarle in più direzioni.

Una di esse è senz'altro costituita dalla «tendenza dei docenti a insegnare quello che hanno imparato», osservazione che chiama in causa la *vexata quaestio* della formazione degli insegnanti di storia: sarebbe interessante – al riguardo – conoscere se gli studenti che hanno avuto insegnanti più giovani mostrino di avere una conoscenza più estesa del Novecento, perchè ciò deporrebbe in direzione di un miglioramento della loro formazione e aprirebbe alla ragionevole speranza di uno studio progressivamente più esteso della storia contemporanea sui banchi di scuola.

Un'altra ragione ostativa all'insegnamento della storia più recente è per Sabbatucci da individuarsi nella riluttanza «a mettere i piedi nella contemporaneità più recente a ragione del persistente pregiudizio che sostiene non potersi fare storia se non con una distanza adeguata», osservazione che, a suo giudizio, è solo in parte veritiera se si considera che «a partire dalla "Guerra del Peloponneso" di Tucidide sino alla "Storia d'Italia" di Benedetto Croce e anche oltre, si è in realtà sempre fatta "storia contemporanea"». Se però si propone come materia di studio la storia dell'ultimo quindicennio «sarebbe saggio limitarsi alla scabra cronaca. Mentre infatti per quanto riguarda il passato è possibile fornire chiavi interpretative e approfondire tematiche storiografiche, per quanto concerne la considerazione delle vicende a noi più vicine sarebbe opportuno presentare solo il quadro cronologico degli eventi senza pretendere di trarre conclusioni storiografiche non lecite a ragione della mancanza della necessaria distanza temporale».

Lo storico si è dichiarato in profondo disaccordo sulla possibilità di attribuire all'impianto idealistico della scuola italiana la responsabilità di aver disincentivato lo studio della storia recente; è invece vero che proprio a tale tradizione va riconosciuto il merito di aver «salvato la presen-

za della storia nella scuola italiana, a differenza di quanto avviene in altri Paesi». Ha di conseguenza osservato che se ancora in Italia «è stata conservata un'impostazione didattica della storia che dall'antichità giunge ai giorni nostri» lo si deve proprio all'impianto storicistico della tradizione crociano-gentiliana. E questa è una nota di merito, non certo di demerito.

A rischio di cadere nell'ovvietà, Sabbatucci ha voluto ribadire il suo credo "tradizionalista" per quanto concerne il metodo di insegnamento della storia: ha infatti definito «falsamente innovative» le trovate didattiche di "cominciare dalla fine" o "procedere per temi e problemi" o ancora "scegliere solo i periodi che più ci interessano", sottolineando come la storia sia «l'unica materia in cui è impossibile prescindere dall'impianto storicistico tipico della nostra scuola (ciò che è invece possibile, almeno in teoria, per la letteratura, la filosofia, la storia dell'arte), poiché partire da un testo o da un singolo problema non ha alcun senso se non sulla base di una preesistente conoscenza cronologicamente ordinata».

Entrando nel merito dei problemi della nuova periodizzazione contenuta nelle più recenti *Indicazioni nazionali*, Sabbatucci ha convenuto sul rischio che la dilatazione temporale dei programmi da svolgere nel secondo biennio delle superiori (classi III e IV) possa pregiudicare la possibilità di riservare alla classe terminale la trattazione esclusiva del Novecento; nondimeno – in qualità di storico – ha ritenuto che le nuove scansioni adottate siano preferibili alle «poco convincenti» soluzioni contenute nel decreto Berlinguer, discutibili sia «per quanto riguarda l'espulsione quasi totale del Medioevo dalle superiori», sia «per ciò che attiene alle scansioni scelte, avendo formule come "crisi del Trecento" o "crisi del Seicento" scarsa efficacia periodizzante».

Riflettendo sul problema della distribuzione della materia nei singoli anni scolastici, Sabbatucci ha ammesso che è reso complesso dalla presenza di un dato di fatto dal quale non si può prescindere: «il monte-ore a disposizione dell'insegnante di storia è un sistema a somma zero, ovvero non può essere esteso a piacimento. Se si aggiunge qualcosa da una parte – e il procedere degli eventi e della stessa ricerca storica aggiunge materiale in continuazione, anche a non voler inseguire la mera attualità – bisogna togliere da un'altra. Togliere non significa ovviamente cancellare interi pezzi di storia: significa però rivedere in continuazione le gerarchie di rilevanza e adottare, ove necessario, tagli più svelti e più sintetici».

Questo discorso chiama fortemente in causa «la preparazione e il buon senso degli insegnanti»: è ad essi, più che «a qualche circolare ministeriale che promuova una sorta di controriforma delle scansioni precedentemente in vigore» che bisogna guardare per trovare una soluzione ai tanti problemi legati all'insegnamento della storia, specie di quella contemporanea, la più difficile da mediare didatticamente ma nondimeno la più importante «per garantire un quadro essenziale, e il più possibile problematico, di conoscenze sul XX secolo a studenti da poco entrati nella maggiore età e perciò esercitanti il loro diritto di voto». L'apprendimento della storia contemporanea si giustifica dunque anche per il ruolo che svolge come strumento di educazione civile.

Incontro con Luigi Cajani



Luigi Cajani, storico modernista, è tra i maggiori esperti italiani di Didattica della storia.

Sin dalle fasi iniziali della ricerca, Cajani ha mostrato particolare interesse per i suoi aspetti didattici, fornendo suggerimenti operativi e collaborando alla costruzione degli strumenti di rilevazione attraverso l'invio del questionario studenti somministrato nella vasta indagine europea *Youth and History* (1994-'97), di cui è stato responsabile nazionale per l'Italia.

La riflessione sui risultati della ricerca e, più in generale, sullo stato dell'arte della didattica della storia nella scuola italiana, iniziata con un colloquio presso la Facoltà di Lettere della "Sapienza" il 21 ottobre 2011, è proseguita con un intenso scambio di opinioni per posta elettronica ai primi di dicembre.

A giudizio di Cajani, per una corretta valutazione degli esiti dell'indagine è necessario «tener conto del fatto che la scuola italiana ha tendenzialmente un forte momento d'inerzia»: di conseguenza, il dato che documenta come oggi «uno studente su due abbia sufficienti conoscenze sul periodo successivo alla Guerra fredda» può essere accolto con un certo ottimismo, poiché costituisce comunque «un bel passo in avanti rispetto al passato precedente al decreto Berlinguer». Lo spazio più ampio attualmente accordato alla storia del Novecento «rispetto all'epoca in cui nell'ultimo anno si insegnava anche l'Ottocento ha dunque portato i suoi frutti, e certamente siamo sulla buona strada, anche se lentamente», perché, «se da un lato sono passati già 15 anni, dall'altro va considerato che gli insegnanti non hanno avuto un'adeguata formazione in

servizio *ad hoc*, e quindi non può non essere valutato positivamente il fatto che in tanti insegnino la storia del secondo Novecento».

In controtendenza con gran parte dei pareri raccolti, Cajani sostiene che l'insegnamento della storia del Novecento «non se la passa male rispetto al resto della storia. Caso mai il problema riguarda tutta la storia nel suo complesso e sarebbe un grave errore di prospettiva concentrare l'attenzione solo sul secolo scorso». I problemi che oggi affliggono l'insegnamento della storia sono infatti più di ordine "qualitativo" che "quantitativo", poiché riguardano «la reimpostazione di tutto l'insegnamento in termini mondiali e non eurocentrici».

Ad essere chiamata in causa non è dunque la sola conoscenza della storia del Novecento, «che – osserva Cajani – tende comunque, diciamo per forza di cose, verso la dimensione mondiale, anche se in maniera ancora imperfetta» e su cui i riflettori dei media sono puntati con molta maggiore frequenza rispetto ai periodi precedenti, quanto piuttosto la mancata adozione della prospettiva mondiale fin dalle epoche più remote. Posto in chiaro che «la dimensione mondiale è la dimensione normale, scientificamente necessaria, di tutta la storia», si constata come essa fatichi a trovare spazio e importanza non solo nella ordinaria prassi didattica ma anche all'interno dei manuali di storia, che risultano «ancora eurocentrici, mentre dovrebbero avere alla base la scala mondiale, seguita "a cascata" da quelle successive, fino a quella locale».

Il *focus* della riflessione sullo stato attuale dell'apprendimento della storia riguarda sostanzialmente «la capacità di programmare, che si fonda sulla padronanza delle conoscenze. Una padronanza che spesso manca agli insegnanti». All'origine della «vecchia questione del "non si riesce a finire il programma", che ovviamente penalizza la storia più recente» si pone dunque l'incapacità di sviluppare una valida programmazione didattica, dietro la quale si nasconde spesso un'insufficiente padronanza di conoscenze». Detto in altri termini: se i programmi di storia, come testimoniano i dati raccolti su studenti che hanno da poco concluso la scuola secondaria superiore, sono ancora svolti parzialmente e la storia del secondo Novecento risulta tuttora poco appresa sui banchi di scuola, la causa va individuata *in primis* nell'inadeguata conoscenza che di essa hanno molti insegnanti, da cui discende l'incapacità di sviluppare un'efficace programmazione didattica. Va dunque ascritto ai limiti presenti nella formazione degli insegnanti – più che a loro presunti «imbarazzi di ordine politico o sociale» – il cono d'ombra che ancora insiste sull'insegnamento/apprendimento della storia del secondo Novecento.

L'importanza di «accordare uno spazio particolarmente ampio alla storia più recente» è tuttavia ritenuta da Cajani una scelta didatticamente necessaria, poiché «sui tempi più vicini è importante che il futuro cittadino abbia informazioni più ampie che su quelli più lontani». Nel complesso positivo è pertanto il giudizio sulla riconferma dell'opzione novecentesca all'interno delle *Indicazioni nazionali* per i Licei emanate nella primavera 2010 dal ministro Gelmini.

Assai severo è invece l'atteggiamento di Cajani su tutte le proposte didattiche volte a privilegiare un'impostazione metodologica fondata sul «circuito presente-passato-presente»: la rottura della continuità storica si configura infatti come un «infausto retaggio degli studi sociali imposto alla storia», che misconosce l'importanza decisiva della categoria della temporalità nell'apprendimento storico.

Da ultimo, davvero poco convincente giudica Cajani la possibilità di promuovere una maggior conoscenza della storia contemporanea attraverso l'introduzione negli Esami di Stato di una prova oggettiva di profitto centralizzata. «Non capisco il perché di questa proposta. Il tema di storia esiste già, ed è opzionale. Ne deduco che si sta pensando ad una nuova prova specifica e obbligatoria, come il compito di greco. E in che cosa consisterebbe questa prova? In un quizzone su date e personaggi? Credo che sia molto meglio un esame orale. In storia una prova centralizzata e oggettiva di questo tipo sarebbe una forma di impoverimento culturale e di coercizione molto dannosa, anche perché mortificherebbe, oltre agli studenti, la creatività degli insegnanti, che è una risorsa fondamentale per far funzionare la scuola. Piuttosto che pensare alla coercizione, si dovrebbe impostare seriamente la formazione degli insegnanti».

Al fondo di ogni questione si pone, dunque, il problema della formazione dei docenti, vero nodo cruciale e pre-condizione per il successo di qualsiasi innovazione scolastica; la minor efficacia del nuovo modello di formazione iniziale proposto in alternativa a quello proposto dalle SISS e la difficoltà di reperire nel presente le risorse necessarie per finanziare corsi di formazione in servizio rende in definitiva Cajani pessimista sulla possibilità di sciogliere nel prossimo futuro tale problema, dal quale dipende non solo il funzionamento ma anche la credibilità del sistema di istruzione del nostro Paese.

Il punto di vista di Huub Kurstjens



Huub Kurstjens è uno storico olandese specializzato nella misurazione oggettiva degli apprendimenti. Considerato tra i massimi esperti europei di *testing* storico, coordina presso il Cito (*National Institute for Educational Measurement*) di Arnhem il gruppo di lavoro che predispone le prove d'esame per la valutazione centralizzata del profitto di storia al termine del VMBO, l'indirizzo pre-professionale del sistema scolastico olandese³⁴².

Profondo conoscitore della realtà scolastica italiana, Kurstjens è l'occhio esterno adatto a leggere in una prospettiva più ampia i risultati della ricerca, a cui ha collaborato offrendo una preziosa consulenza durante la costruzione del test sulla storia del Novecento, sottoposto a valutazione nella sede stessa del Cito nel marzo 2010, in occasione del viaggio compiuto in Olanda per partecipare alla XVII conferenza di Euroclio³⁴³.

Con la consueta disponibilità, Kurstjens ha prontamente accolto l'invito a esprimere le proprie considerazioni sui risultati della ricerca, sviluppate intorno a una domanda centrale: perché in Italia è così difficile apprendere a scuola la storia più recente?

La risposta, articolata in quattro punti, è pervenuta per posta elettronica il 15 novembre 2011 e costituisce un'interessante riflessione – esterna e competente – sull'insegnamento/apprendimento della storia contemporanea nel nostro Paese.

A giudizio di Kurstjens, l'insegnamento della storia in Italia è ancora «molto tradizionale: l'attenzione e l'accento non cadono sulla storia del Novecento, ma su quella antica, medioevale e rinascimentale. Maggiore importanza viene data in Italia alla cultura classica rispetto a quella contemporanea, anche se per la maggioranza degli studenti la classicità è meno rilevante nella vita quotidiana (che tuttavia non vuol dire "meno importante"!». Manca, secondo Kurstjens, «un'articolazione equilibrata

³⁴² Ulteriori informazioni sul profilo professionale di Kurstjens e sul CITO sono acquisibili nel capitolo I, § 1.2.7.

³⁴³ Sulla conferenza di Euroclio (*European Association of History Teachers*), cfr. *supra*, cap. I, § 1.2.1.

del curricolo di storia» e uno sviluppo della didattica «in senso moderno, cioè in accordo con lo spirito dei tempi. Lo dimostra il fatto che l'approccio metodologico proposto dagli esperti italiani di didattica della storia (come Antonio Brusa) non fa parte del patrimonio collettivo che guida l'attività didattica nella scuola italiana di oggi».

L'insegnamento storico è dunque fortemente condizionato da un'impostazione tradizionalista che privilegia la classicità e adotta una metodologia obsoleta, lontana da quella utilizzata nei principali Paesi europei. Le sole conoscenze dichiarative, ancora prevalenti nella concreta prassi didattica, non rispondono ai mutati bisogni formativi del nostro tempo. Se infatti è vero che la conoscenza «di date e personaggi ha grande importanza nell'apprendimento della storia», è ancor più vero che «per capire il mondo di oggi essa, da sola, non basta. C'è bisogno di sviluppare una "consapevolezza storica" (*historical awareness*) che si traduca in "abilità storiche" (*historical skills*): un obiettivo che rende necessario il coinvolgimento dei docenti».

A giudizio di Kurstjens, un grave ostacolo alla conoscenza della storia recente e, più in generale, all'introduzione di innovazioni nel campo dell'istruzione è costituito dalla forte "divisività" che da sempre caratterizza l'Italia, una nazione, ancora oggi «troppo divisa, non solo tra Nord e Sud, tra città e campagna, ma soprattutto in senso politico, tra Sinistra e Destra». L'esperienza maturata in anni di intensa frequentazione del nostro Paese consente a Kurstjens di sviluppare su questo tema alcune interessanti riflessioni, accompagnate dall'auspicio che non vadano interpretate come espressione di indebita «arroganza da parte di uno straniero», ma come il punto di vista di chi da anni rivolge all'Italia uno sguardo attento ma mai pregiudizievole, alimentato da un profondo interesse per la sua storia, lingua e cultura³⁴⁴.

Lo storico olandese constata la presenza nel nostro Paese di un clima sociale fortemente teso, caratterizzato da una «grande sfiducia e diffidenza verso le istituzioni politiche. La gente non ha fiducia nello Stato, ma nello stesso tempo si aspetta tanto dallo Stato, a cui chiede la soluzione dei suoi problemi». Problemi che, però, restano sostanzialmente irrisolti perché «chi vuole cambiare le cose non può farlo, mentre chi potrebbe farlo non si muove». La conseguenza è uno stato di endemica ir-

³⁴⁴ Si ha di ciò conferma considerando l'impegno profuso da Kurstjens nel coordinare e promuovere le molteplici attività della "Dante Alighieri Society", l'associazione culturale con sede a Nijmegen di cui Kurstjens è segretario dal 2002.

risolutezza che, oltre a ritardare i tempi delle riforme, ne pregiudica l'effettiva applicazione. Osserva Kurstjens che «niente cambia mai davvero in Italia: se qualche cambiamento si registra, ciò avviene solo quando c'è una minaccia dall'esterno (come capita adesso con i problemi economici), ma il cambiamento non è accompagnato da una reale convinzione». Manca in sostanza un'autentica presa di coscienza della gravità dei problemi e la volontà di risolverli definitivamente per il bene comune, mentre prevale il gattopardesco atteggiamento di chi ritiene che «tutto deve cambiare affinché non cambi niente».

Stando così le cose, molti docenti preferiscono non avventurarsi nell'insegnamento della contemporaneità più recente, la più impegnativa e rischiosa per la possibilità di connotazioni e valutazioni di tipo ideologico. Il timore di trovarsi coinvolti con gli studenti in *querelles* sull'interpretazione di eventi storici esposti a "uso pubblico" è infatti tale da indurre molti docenti a prediligere l'insegnamento di epoche storiche precedenti il Novecento, sulle quali è più facile e meno "compromettente" esercitare la necessaria mediazione didattica. A giudizio di Kurstjens, è fuor di dubbio che in Italia risulti «più facile insegnare la storia moderna dell'Europa o del mondo che quella del Novecento».

L'unica soluzione per promuovere una conoscenza della contemporaneità non affidata alla discrezionalità dei docenti sarebbe quella di «prescrivere un programma chiaro, con un *minimum* di tempo assegnato in modo rigoroso allo studio del Novecento, per esempio il 30% di tutto il curriculum». Oltre a ciò sarebbe necessario includere negli Esami di Stato conclusivi del secondo ciclo una prova oggettiva di storia del Novecento, standardizzata e centralizzata, somministrata dagli stessi insegnanti «sotto il controllo di esperti di validazione e *testing* storico», professionalmente qualificati e competenti ma «non uniti con il politico (come accade nell'Invalsi)». Quanto alla realizzabilità di questa ipotesi, Kurstjens è lucidamente pessimista: «So però bene che fare ciò in Italia è quasi impossibile»: le resistenze all'innovazione alimenterebbero infatti un dibattito dai toni accesi e destinato a durare a lungo, che rinvierebbe *sine die* la risoluzione del problema.

Più che altrove e più che per altre discipline, quello sulla storia è davvero destinato a restare anche in Italia – conclude Kurstjens parafrasando lo storico olandese Pieter Geyl (1887-1966) – «*a never-ending debate*», un terreno di dispute mai concluse.

Appendice

In questa sezione sono presentati i materiali elaborati nel corso della ricerca empirica.

Sono stati suddivisi in tre sezioni in base al contenuto e alle finalità:

- la prima sezione riguarda testi redatti per presentare la ricerca;
- la seconda gli strumenti di rilevazione utilizzati sia per il *try out* che per lo studio principale;
- la terza l'item analisi relativa alla prova somministrata in *try out* e nello studio principale, le curve del test e le tabelle dell'analisi correlazionale.

Sezione I - Presentazione della ricerca

I/a Abstract della ricerca

Presentazione della ricerca al IV Seminario SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), 23-25 settembre 2010, Linguaglossa (CT)

Il nodo problematico da cui muove la ricerca è dato dalla percezione – particolarmente diffusa in ambito socio-pedagogico – di un esteso vuoto di conoscenza in ordine alla storia contemporanea (segnatamente di quella relativa alla seconda metà del Novecento) a conclusione del ciclo di studi secondario superiore. E ciò nonostante lo specifico intervento legislativo³⁴⁵ con cui – quasi 14 anni fa – sono stati riformati i programmi al fine di “*sancire il principio dell’inderogabilità di uno studio adeguato e approfondito, anche se indebitamente negletto*”³⁴⁶ della storia del XX secolo nelle classi terminali della scuola secondaria.

Oltre a contribuire a delineare lo stato dell’arte dell’apprendimento della storia contemporanea al termine della scuola secondaria di II grado, la presente indagine si prefigge di esplorare e misurare il complesso rapporto che intercorre tra “*curricolo formale*” e “*curricolo praticato*”, tra “*programma ufficiale*” e “*programma svolto*”, tra apprendimenti attesi a livello legislativo e apprendimenti realmente conseguiti.

La bipartizione del piano generale della ricerca discende dalla duplice esigenza di ricostruire l’articolato percorso che ha portato all’introduzione della storia contemporanea nei curricula scolastici nazionali e di monitorare l’applicazione della normativa che disciplina l’insegnamento della storia.

La ricerca prevede infatti un’*indagine descrittivo-comparativa di sfondo*, funzionale alla delineazione di un ampio quadro teorico di riferimento, italiano ed europeo, necessario per la costruzione degli strumenti di rilevazione, e un’*indagine empirica di tipo osservativo*, tesa a misurare il gra-

³⁴⁵ Si tratta del Decreto Ministeriale n. 682 emanato il 4 novembre 1996 dal ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Berlinguer e in vigore dall’anno scolastico 1997/98.

³⁴⁶ Cfr. la *Relazione illustrativa* del Decreto 682/96, disponibile sul sito della SISCO (Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea) all’indirizzo <http://www.sisco.it/dossier/scuola/index/html>.

do di conoscenza della storia contemporanea raggiunto da studenti neo-diplomati in ingresso all'università, a esplorare le forme in cui si esplica la mediazione didattica della storia, a rilevare il grado di interesse e di motivazione dei giovani verso la contemporaneità, a individuare le fonti utilizzate per l'apprendimento storico.

Gli strumenti di rilevazione messi a punto sono due: - una *prova oggettiva di profitto* sulle rilevanze storiche del Novecento (alla cui definizione ha concorso un *panel* di storici contemporaneisti e di docenti delle superiori); - un *questionario studenti*, volto a sondare un'articolata gamma di variabili di sfondo e di interesse da correlare ai risultati della prova di profitto.

Entrambi gli strumenti, la cui stesura è stata definita dopo il *try out* avvenuto nella primavera 2010, saranno somministrati nell'ambito dello studio principale che avrà luogo all'inizio dell'anno accademico 2010-11 utilizzando un campione di giudizio costituito da matricole iscritte a diverse Facoltà e corsi di laurea dell'Università "La Sapienza".

I risultati di questa indagine potranno offrire un contributo alla lettura di quanto affermato nelle recenti *Indicazioni nazionali per l'istruzione secondaria superiore*, in cui viene ribadita la rilevanza dello studio della storia del Novecento per una comprensione critica delle "radici del presente".³⁴⁷

³⁴⁷ Cfr. lo *Schema di regolamento* recante le "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento", disponibile sul sito INDIRE all'indirizzo <http://www.indire.it>.

I/b Lettera di presentazione (studio principale)

Al prof.
del Corso di laurea
.....

Oggetto: realizzazione di una prova di conoscenza storica

Caro/a collega,

La dottoranda in Pedagogia sperimentale Milena Rombi sta realizzando un progetto di ricerca sui livelli di apprendimento della storia contemporanea in ingresso all'Università. A questo scopo ha già predisposto un test di conoscenze e un questionario di sfondo, collaudato e validato nella primavera 2010 su 130 studenti di diversi corsi di laurea.

Il percorso di ricerca intende approfondire e mettere in luce i punti di forza e debolezza dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia contemporanea, argomento decisamente poco considerato nella ricerca educativa nazionale, ma ben presente nel panorama internazionale. Al riguardo la dottoranda ha da poco partecipato a un convegno su questi temi che si è svolto a Njimegen, dove il nostro progetto di ricerca è stata considerato con grande attenzione.

Lo studio principale è previsto in coincidenza con l'inizio dell'attività didattica 2010-11, e si prevede il coinvolgimento di circa 700 matricole universitarie, secondo un campione di giudizio che consideri alcune stratificazioni chiave, quali sesso, scuola secondaria di provenienza, indirizzo di studio universitario.

A questo riguardo ti chiediamo di poter svolgere la prova durante una delle tue prime lezioni del corso che svolgerai nel I semestre dell'a.a.2010-'11.

La prova, come verificato nel collaudo della scorsa primavera, ha una durata complessiva inferiore alle due ore (1 ora il test, 30 minuti il questionario, 10 minuti le istruzioni e la distribuzione dei fascicoli), non richiede alcuna preparazione preventiva, non produrrà comunque ricadute sulla valutazione degli studenti che parteciperanno. E' prioritariamente indirizzata alle matricole (neodiplomati), ma potranno partecipare anche altri studenti, i cui risultati saranno considerati a parte.

Naturalmente riceverai tutti i risultati della prova, in comparazione con quelli degli studenti di altri corsi partecipanti (sempre in forma raggruppata e anonima), e se richiesto ci rendiamo disponibili per un incontro di approfondimento sugli esiti della rilevazione.

Ti ringrazio anticipatamente per l'attenzione che vorrai prestare alla nostra ricerca e ti auguro un positivo inizio del nuovo anno accademico.

Roma, 1 settembre 2010

Pietro Lucisano

I/c Intervento al Forum di INDIRE in merito alla bozza delle nuove Indicazioni nazionali di storia (aprile 2010)

Sono una docente liceale di Storia e Filosofia, attualmente impegnata in una ricerca di dottorato presso l'Università "La Sapienza".

L'indagine, di tipo empirico, è principalmente volta alla rilevazione dei livelli di apprendimento della storia contemporanea a conclusione del ciclo di studi secondario superiore e si colloca in un quadro teorico molto ampio, elaborato sia esplorando in profondità i programmi e le finalità assegnate dai decisori politici all'insegnamento della storia dall'Unità d'Italia ad oggi, sia effettuando una disamina comparativa dei curricula di storia e delle modalità di misurazione dell'apprendimento nei principali Paesi dell'Unione Europea.

Il nodo problematico da cui muove la ricerca è dato dalla diffusa percezione – condivisa, oltre che da molti colleghi, anche da numerosi docenti universitari di Storia contemporanea – dell'esistenza di un vuoto di formazione in ordine alla conoscenza della storia del Novecento, segnatamente di quella relativa alla seconda metà del secolo.

Nonostante la ferma intenzionalità del D.M.682/96 (il celebre "Decreto Berlinguer" sul Novecento) di sancire "il principio dell'inderogabilità di uno studio adeguato e approfondito, anche se indebitamente negletto" della storia contemporanea, a oltre 13 anni dalla sua emanazione sembra ancora permanere nella scuola superiore (i dati ad oggi raccolti attraverso la somministrazione di una prova oggettiva di profitto sul '900 a un campione di matricole suffragano questa impressione) un sensibile iato tra "curricolo formale" e "curricolo reale", tra "programmi vigenti" e "programmi svolti", tra "storia da apprendere" e "storia appresa".

I motivi all'origine di tale forbice – che contribuisce a far apparire la scuola "un'istituzione anomica" (Mattozzi, 2009) – sono molteplici e tali da non poter essere analizzati in modo esauriente in questa sede: tra di essi ha nondimeno giocato un ruolo significativo la mancanza di Indicazioni nazionali di storia per l'istruzione secondaria superiore, "inclusive – come recita l'ultimo Quaderno bianco sulla scuola (sett. 2007) – dei livelli di apprendimento che devono essere garantiti a livello nazionale".

Con molto favore è stata pertanto salutata sia la pubblicazione della bozza delle Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendi-

mento per il sistema dei Licei , sia l'apertura di un forum come luogo collettivo di un dibattito a cui ho infine deciso di partecipare confidando vivamente nella modificabilità di un dispositivo a lungo atteso ma che – così com'è – espone il fianco a criticità così evidenti da alimentare il forte timore che anch'esso possa finire nella lista delle innovazioni che poco o nulla hanno innovato a ragione della loro oggettiva impraticabilità.

I rilievi mossi da numerosi colleghi riguardo alla non congruenza (con la parziale eccezione del Liceo classico) tra risultati attesi e tempi accordati sono, oltre che dotati del prezioso "valore aggiunto" derivante dalla esperienza maturata "sul campo", anche sostenuti da un'evidenza logica inoppugnabile.

È infatti così lapalissiana l'inconciliabilità esistente tra la diversità dei quadri orari (ben 99 sono le ore di scarto nella formazione storica ricevuta nel triennio da uno studente del liceo classico rispetto a quella di tutti gli altri ordini liceali) e l'unicità del profilo generale, degli OSA articolati in numerosi nuclei disciplinari "che non potranno essere tralasciati" e delle diverse indicazioni didattico-metodologiche necessitanti di "spazio adeguato" da legittimare il sospetto che gli estensori della bozza abbiano assai scarsa frequentazione delle aule scolastiche.

La variabile tempo incide infatti così pesantemente nei processi di formazione che – senza gli opportuni emendamenti – le Indicazioni nazionali rischiano di rendere altamente velleitario non solo l'obiettivo di raggiungere standard formativi omogenei sul territorio nazionale, ma anche la praticabilità di una misurazione centralizzata dell'apprendimento storico, come avviene nei Paesi europei con elevati target formativi.

Proprio per meglio calibrare gli obiettivi perseguiti dalle Indicazioni alla luce delle migliori pratiche europee, si ritiene utile ricordarne alcuni tratti essenziali:

1. piena congruenza tra profili generali in uscita e quadri orari (a profili unitari dovrebbero corrispondere quadri orari unitari);
2. articolazione dei nuclei fondamentali di apprendimento in argomenti "obbligatori" e "complementari", questi ultimi intesi come una lista di rilevanze tra cui i docenti (o i Dipartimenti) possono operare le scelte ritenute più funzionali per "progettare percorsi scolastici tarati sulle esigenze di ciascun istituto, di ciascuna classe, di ciascuno studente";

3. costruzione verticale del curriculum di storia (potrebbe corrispondere alla prima idea-forza alla base del progetto di riforma: riformare i licei "assieme all'intero secondo ciclo dell'istruzione").

Il compito che a questo punto attende la "Cabina di regia" non è di certo nè semplice nè facile, ma comunque alla portata di chi ha ricevuto l'onore (e, si auspica, anche l'onore!) di riempire con la stesura delle Indicazioni nazionali per la scuola secondaria di II grado un vuoto normativo troppo a lungo protrattosi.

<http://nuovilicei.indire.it/>

Sezione II – Strumenti di rilevazione

II/a Prova oggettiva di profitto somministrata in try out



Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Facoltà di Filosofia
Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale

PROVA OGGETTIVA DI PROFITTO SULLA STORIA DEL NOVECENTO

ISTRUZIONI

- *Il test che segue è una prova oggettiva di profitto sulla storia del Novecento, costruita nell'ambito di una ricerca volta a misurare le conoscenze di storia contemporanea possedute dagli studenti in ingresso all'università.*
- *In questa fase si vuole valutare solo lo strumento di rilevazione (ovvero il test) e non le prestazioni degli studenti, per cui - nell'assicurarvi che il vostro contributo resterà del tutto anonimo - vi chiediamo di collaborare alla ricerca mettendo la massima concentrazione nel rispondere alle consegne di lavoro.*
- *Non cercate suggerimenti dai vostri colleghi, poiché questo renderebbe l'indagine non più valida; è invece importante che rispondiate secondo le vostre conoscenze.*
- *Leggete attentamente le consegne relative a ciascuna parte del test e rispondete in modo conforme alle indicazioni.*
- *Il tempo assegnato per completare la prova è di 70 minuti: sarete avvisati dieci minuti prima dello scadere del tempo.*

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE!

Scheda informazioni

DATA DI COMPILAZIONE	GIORNO	MESE	2010
----------------------	--------	------	------

SESSO	F	M	ANNO DI NASCITA	1	9		
-------	---	---	-----------------	---	---	--	--

ANNO DI CONSEGUIMENTO DEL DIPLOMA DI MATURITA'	2	0			ANNO DI IMMATRICOLAZIONE	2	0		
--	---	---	--	--	--------------------------	---	---	--	--

1. Quale tipo di scuola secondaria superiore hai frequentato? <i>(Metti una crocetta sulla scuola frequentata)</i>	2. Accanto al tipo di scuola, scrivi l'indirizzo (es.: Classico, Scientifico, Linguistico, Artistico, Psico-pedagogico, Geometri, Industriale, Commerciale, Istituto d'Arte.....)
a. Liceo.	
b. Istituto Tecnico.	
c. Istituto Professionale.	
d. Altro (specificare.....)	

3. Nell'ultimo anno delle superiori, il programma di storia è stato svolto sino a includere <i>(Metti una crocetta sulla lettera corrispondente all'ultimo periodo trattato a scuola)</i>	
a. la Prima guerra mondiale (1914-'18).	
b. il periodo tra le due guerre mondiali (1919-'38).	
c. la Seconda guerra mondiale (1939-'45).	
d. gli inizi della "guerra fredda" (1946-'50).	
e. il decennio 1950-'60.	
f. il decennio 1960-'70.	
g. il decennio 1970-'80.	
h. il decennio 1980-'90.	
i. il decennio 1990-2000.	
l. gli eventi compresi tra il 2000 e il 2009.	

Prima metà del Novecento

SEZIONE N. 1 - QUESITI A SCELTA MULTIPLA SEMPLICE

Per ogni domanda scegli una sola tra le quattro possibili alternative di risposta, mettendo una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta esatta.

1. Allo scoppio del primo conflitto mondiale, il governo italiano
 - a. dichiarò la "non belligeranza", poiché consapevole dell'inadeguata preparazione delle Forze armate.
 - b. intervenne in guerra a fianco dell'Intesa, con cui aveva segretamente stipulato il "Patto di Londra".
 - c. dichiarò la propria neutralità, adducendo come motivo la natura difensiva della Triplice Alleanza.
 - d. intervenne in guerra in quanto membro della Triplice alleanza, il patto militare sottoscritto nel 1882.

2. Il 1917 fu un anno di svolta nella Prima guerra mondiale perché
 - a. conobbe le più grandi offensive militari della guerra, sul fronte occidentale come su quello orientale.
 - b. registrò l'intervento in guerra degli Usa al fianco dell'Intesa e lo scoppio delle rivoluzioni russe.
 - c. vide l'introduzione e l'utilizzo su vasta scala di nuove e micidiali armi belliche, tra cui i gas chimici.
 - d. sancì il passaggio dalla guerra di movimento alla guerra di posizione e di usura nelle trincee.

3. Le condizioni di pace imposte dal Trattato di Versailles alla Germania riflettevano
 - a. l'esigenza di ripristinare gli equilibri geo-politici antecedenti lo scoppio della guerra.
 - b. l'ideale wilsoniano di una pace fondata sul principio di autodeterminazione dei popoli.
 - c. l'intento punitivo di ridimensionare drasticamente e in via definitiva la potenza tedesca.
 - d. la determinazione a dividere la Germania in due Stati controllati dalle potenze vincitrici.

4. Il crollo della Borsa di Wall Street, all'origine della "grande depressione" dell'economia mondiale, fu principalmente dovuto
 - a. a una crisi di sovrapproduzione, causata da un eccesso di offerta rispetto alla domanda.
 - b. alla politica economica liberista adottata dagli Usa dopo la fine della Prima guerra mondiale.
 - c. al clima di sfiducia collettiva determinato dal ritiro degli Stati Uniti dalla Società delle Nazioni.
 - d. ai piani economici varati dagli Stati Uniti per favorire la ripresa economica della Germania.

5. Tra le maggiori responsabilità addebitate al re d'Italia riguardo l'appoggio dato al fascismo figurano
 - a. il contributo all'elaborazione delle "leggi fascistissime", alla persecuzione dei dissidenti, allo scioglimento delle organizzazioni cattoliche.
 - b. la mancata firma dello stato d'assedio al tempo della "marcia su Roma", il silenzio sull'omicidio Matteotti, la firma delle leggi razziali.
 - c. il sostegno nell'aggressione all'Etiopia, nella partecipazione alla guerra di Spagna, nell'eccidio delle Fosse Ardeatine.
 - d. il silenzio sull'abrogazione del Parlamento, sull'alleanza con la Germania nazista, sulla fondazione della Repubblica di Salò.

6. L'adesione al fascismo fu più forte tra
 - a. i contadini.
 - b. il proletariato urbano.
 - c. i lavoratori autonomi.
 - d. i ceti medi.

7. All'ascesa al potere di Hitler diede un contributo rilevante
 - a. il devastante effetto della grande crisi economica mondiale.
 - b. il prestigio internazionale dei regimi dittatoriali già altrove affermatosi.
 - c. il carattere autoritario e illiberale dei governi della Repubblica di Weimar.
 - d. il contrasto tra le forze politiche di sinistra nel corso degli anni Trenta.

8. Quando Hitler rivendicava il diritto della Germania allo "spazio vitale" intendeva soprattutto riferirsi
 - a. ai Paesi scandinavi, considerati strategici per l'egemonia sul Mar Baltico.
 - b. all'Alsazia e alla Lorena, tornate alla Francia dopo la sconfitta nella Grande guerra.
 - c. all'Europa orientale, ricca di risorse e popolata da una razza ritenuta inferiore.
 - d. all'Africa settentrionale, la cui spartizione aveva leso le ambizioni coloniali tedesche.

9. Con l'espressione "grandi purghe" si fa riferimento alla fase della dittatura stalinista in cui ebbe luogo
 - a. lo sterminio dei *kulaki*, i contadini agiati eliminati come classe "nemica del popolo".
 - b. l'eliminazione fisica dell'ultimo zar Nicola II e di tutta la sua famiglia a Ekaterinburg.
 - c. la drastica riduzione dell'apparato burocratico sovietico per ridare slancio alla rivoluzione.
 - d. la decimazione della vecchia classe dirigente bolscevica e dei quadri più alti dell'esercito.

10. Il patto "Ribbentrop-Molotov" ha rappresentato uno dei più clamorosi colpi di scena nella storia della diplomazia perché era impensabile
 - a. un'intesa di sostegno e aiuto militare della Germania nazionalsocialista all'Unione Sovietica stalinista.
 - b. un accordo di non aggressione tra due potenze ideologicamente inconciliabili e sino allora antagoniste.
 - c. un'alleanza tra due Stati totalitari antagonisti per abbattere i regimi politici delle democrazie occidentali.
 - d. una convergenza tra gli obiettivi politici di Hitler e quelli di Stalin per contrastare l'egemonia degli Usa.

11. Nella guerra civile in Spagna si fronteggiarono
 - a. le forze politiche fedeli al re e i repubblicani del Fronte popolare.
 - b. le "brigade internazionali" filofasciste e le "milizie" dei partiti di sinistra.
 - c. i contingenti militari del generale Franco e quelli del Patto di Varsavia.
 - d. i repubblicani del Fronte popolare e i nazionalisti del generale Franco.

12. Allo scoppio della Seconda guerra mondiale Mussolini giustificò la "non belligeranza" dell'Italia asserendo che
 - a. l'Italia non era militarmente pronta a un impegno bellico di lunga durata.
 - b. il "Patto d'acciaio" stipulato con la Germania aveva solo carattere difensivo.
 - c. l'opinione pubblica nazionale era in larga maggioranza contraria alla guerra.
 - d. l'Italia non era stata preventivamente informata dell'aggressione alla Polonia.

13. Il 1941 fu un anno decisivo per le sorti della Seconda guerra mondiale perché
 - a. l'Asse iniziò a registrare pesanti sconfitte, come quella di Stalingrado.
 - b. ebbe luogo il primo grande sbarco alleato sul fronte europeo.
 - c. si tennero le prime conferenze tra i leader degli Stati in lotta contro l'Asse.
 - d. furono coinvolti nel conflitto l'Unione Sovietica e gli Stati Uniti.

14. La Resistenza italiana fu costituita da
 - a. gruppi armati senza coordinamento di tipo politico.
 - b. antifascisti coordinati militarmente dal generale Badoglio.
 - c. bande armate coordinate dai partiti antifascisti del Cln.
 - d. brigate internazionali coordinate dall'Unione Sovietica.

15. Gli accordi di Yalta prevedevano
 - a. lo sganciamento della bomba atomica sul Giappone.
 - b. la divisione della Germania in quattro zone di occupazione.
 - c. l'apertura di un nuovo fronte militare in Normandia.
 - d. l'istituzione di un tribunale per processare i gerarchi nazisti.

SEZIONE N. 2 - TESTI A COMPLETAMENTO

Leggi attentamente i seguenti brani e scrivi in ogni spazio vuoto la parola mancante. Attenzione! Per ogni spazio, puoi scrivere una sola parola.

Testo n. 1 - La società di massa

Il Novecento è stato il secolo dell'irruzione delle masse nella storia, ma i caratteri della moderna società di massa hanno cominciato a delinearsi con chiarezza già negli ultimi decenni dell'Ottocento, in stretta dipendenza dalla diffusione della industrializzazione e dei connessi fenomeni di urbanizzazione nei Paesi del mondo

_____.

Nei primi decenni del XX secolo, la maggiore disponibilità dei mezzi di trasporto e di _____, unitamente all'inserimento di quote sempre più ampie di popolazione nel circolo della economia di _____, promosse la tendenza all'omologazione dei comportamenti e della mentalità, sempre più svincolati dagli schemi e consuetudini tradizionali.

Tra gli aspetti più rilevanti della società di massa figurano l'incremento dei livelli di _____ (con l'introduzione della scuola elementare obbligatoria e gratuita) e dall'estensione del diritto di _____, che determinò una più ampia _____ della popolazione alla vita politica e la conseguente affermazione di nuovi soggetti politici, quali i _____ di massa e le confederazioni _____, destinati a incidere profondamente nelle forme della lotta _____ e sociale. Cominciò ad emergere anche una specifica "questione femminile", di cui costituì una delle prime espressioni la mobilitazione in Inghilterra delle cosiddette *suffragette*, che lottarono per la rivendicazione dei diritti e della dignità delle donne nella società.

Ebbe così inizio un processo di _____ sociale e politica delle donne, che fa del Novecento il secolo in cui la valorizzazione delle differenze di genere assume un'importanza che lo distingue da tutti quelli precedenti.

Testo n. 2 - Caratteri del totalitarismo.

Un fenomeno che ha segnato come pochi altri la storia del Novecento è costituito dall'affermazione di regimi politici totalitari, al punto che – secondo una recente interpretazione – tutto il periodo storico compreso tra il 1917 (rivoluzione bolscevica) e il 1989 (crollo del _____) può essere complessivamente denominato "età dei totalitarismi". Il dibattito storico e politico – vivace sin dagli anni Trenta e Quaranta – sui caratteri salienti e distintivi del totalitarismo ha portato nel Secondo dopoguerra alla costruzione di un vero e proprio "modello totalitario", articolato in sei elementi: ideologia totalizzante fortemente pervasiva; _____ unico di massa che controlla completamente lo Stato; monopolio degli strumenti di coercizione; terrore poliziesco per reprimere il _____; monopolio dei mezzi di _____; direzione centralizzata dell'_____.

Rientrano nella categoria storiografica del totalitarismo anche il culto del _____ carismatico e l'uso massiccio della _____ per promuovere l'organizzazione del consenso.

Sulla base di tale elaborazione concettuale, sono stati valutati "totalitarismi perfetti" quei regimi politici in cui fossero presenti tutti questi aspetti; tali sono generalmente considerati il _____ e lo stalinismo, mentre il fascismo è da alcuni storici ritenuto una forma "imperfetta" di totalitarismo a causa del condizionamento esercitato sulle aspirazioni totalitarie di Mussolini dalla diarchia "duce-_____" e dal ruolo che la _____ continuò a svolgere durante il Ventennio in seno alla società italiana.

SEZIONE N.3 - TABELLE CRONOLOGICHE

Disponi nella corretta sequenza temporale gli eventi storici inseriti nelle seguenti tabelle, ordinandoli da 1 (evento avvenuto per primo) a 4 (evento avvenuto per ultimo).

Tabella 1 - Eventi storici 1900-1915

Intervento dell'Italia nella Prima guerra mondiale	
Conquista italiana della Libia	
Annessione all'Austria della Bosnia-Erzegovina	
Inizio della Prima guerra mondiale	

Tabella 2 - Eventi storici 1916-'25

Intervento degli Stati Uniti nella Prima guerra mondiale	
"Marcia su Roma"	
Rivoluzione di Febbraio in Russia e deposizione dello Zar	
"Biennio rosso" in Italia	

Tabella 3 - Eventi storici 1926-'35

Elezione di Hitler a cancelliere	
Patti Lateranensi	
Crollo della Borsa di Wall Street	
Inizio della guerra d'Etiopia	

Tabella 4 - Eventi storici 1936-'45

Varo delle leggi razziali in Italia	
Inizio della guerra civile spagnola	
Inizio Seconda guerra mondiale	
Fine della Repubblica di Salò	

Tabella 5 - Eventi storici 1900-'45

Crollo dell'impero ottomano	
Nascita dell'ONU	
Resistenza e lotta di liberazione	
Nascita della Società delle Nazioni	

Tipologia A

Seconda metà del Novecento

Sezione n.1 Quesiti a scelta multipla semplice

Per ogni domanda scegli una sola tra le quattro possibili alternative di risposta, mettendo una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta esatta.

- La "guerra fredda" ha caratterizzato le relazioni tra Usa e Urss dopo la Seconda guerra mondiale, configurandosi principalmente come
 - sfida tra le due superpotenze nella ricerca di armi nucleari e non convenzionali sempre più distruttive.
 - conflitto militare tra i "blocchi" occidentale e orientale, guidati rispettivamente dall'Urss e dagli Usa.
 - competizione tra le due superpotenze per l'egemonia in tutti i campi di attività e in tutte le aree geopolitiche.
 - strategia finalizzata a risolvere la forte conflittualità Usa – Urss per via diplomatica, senza ricorrere alle armi.
- Le prime consultazioni politiche a suffragio universale si svolsero in Italia il 2 giugno 1946 per eleggere
 - l'Assemblea costituente.
 - il Parlamento repubblicano.
 - i singoli Consigli regionali.
 - il Presidente della Repubblica.
- Secondo un giudizio condiviso, la Costituzione italiana è espressione
 - dell'acutizzazione dello scontro politico in atto tra i diversi partiti.
 - di un compromesso equilibrato fra le istanze delle diverse forze politiche.
 - della prevalenza delle istanze delle forze politiche di area cattolica.
 - della prevalenza delle istanze delle forze politiche dell'area di sinistra.
- La Repubblica Popolare Cinese nacque a seguito
 - dell'intervento militare dell'Unione Sovietica.
 - dell'avvento al potere dei nazionalisti di Chang Kai-shek.
 - della rivoluzione che portò alla caduta della dinastia Manciù.
 - della vittoria comunista di Mao Tse-tung sui nazionalisti.
- Nel Secondo dopoguerra il conflitto armato arabo-israeliano ha avuto inizio con
 - la guerra dei "sei giorni".
 - la nascita stessa dello Stato d'Israele.
 - l'esplosione della prima "intifada".
 - l'intervento di Israele in Libano.
- Per "decolonizzazione" si intende
 - la perdita delle colonie da parte dei Paesi sconfitti nella Seconda guerra mondiale.
 - l'affluenza dalle colonie delle risorse necessarie per la ricostruzione post-bellica.
 - il processo che ha portato all'indipendenza dei popoli afro-asiatici.
 - la lotta armata dei popoli colonizzati contro le potenze coloniali dell'Occidente.
- Con il termine "Apartheid" si fa riferimento
 - alla politica di segregazione razziale in vigore in Sud Africa sino ai primi anni Novanta.
 - al regime politico apartitico imposto alla Germania dopo la Seconda guerra mondiale.
 - all'appartenenza dei "Paesi non allineati" a un blocco estraneo al dualismo Usa-Urss.
 - alla legislazione razziale vigente negli Stati Uniti sino alla metà degli anni Sessanta.

8. La stagione politica italiana dei governi di centro-sinistra fu inaugurata dall'ingresso nella maggioranza di governo dei
- socialdemocratici.
 - socialisti.
 - comunisti.
 - repubblicani.
9. Il Sessantotto italiano è considerato il più profondo e duraturo movimento di protesta europeo perché
- il governo acuitò lo scontro decretando lo stato d'assedio contro le manifestazioni di piazza.
 - la repressione sovietica della rivolta di Praga ebbe in Italia conseguenze politiche più profonde.
 - si realizzò la saldatura tra contestazione studentesca e altre forme di conflittualità sociale.
 - l'azione dei servizi segreti sostenuti dalla CIA contribuì alla radicalizzazione dello scontro.
10. L'inchiesta "Mani pulite" ha dimostrato che nell'epoca di "Tangentopoli" alcuni politici
- pagavano le imprese per ottenere i voti dei lavoratori
 - ricevevano soldi in cambio della concessione di appalti.
 - stringevano accordi segreti con la magistratura milanese.
 - compravano i voti dando tangenti alle segreterie dei partiti.
11. Il termine "globalizzazione" esprime in modo sintetico
- il processo di integrazione economica, finanziaria, culturale a livello mondiale.
 - l'unificazione mondiale delle comunicazioni attraverso le tecnologie informatiche.
 - lo sviluppo anarchico dei mercati borsistici mondiali e delle multinazionali.
 - l'omologazione dei salari e degli stili di vita in tutte le aree del pianeta.
12. Il forte incremento dei flussi migratori in Occidente all'inizio degli anni Novanta ha determinato
- la perdita dell'autonomia e dell'identità nazionale degli Stati accoglienti.
 - la crisi del mercato del lavoro nazionale e l'aumento della disoccupazione.
 - la costituzione di società multietniche con problemi legati all'integrazione.
 - la nascita del fondamentalismo islamico e l'inizio di attività terroristiche.
13. L'integralismo islamico ha iniziato ad assumere un peso crescente nello scenario politico internazionale a seguito
- della guerra in Afghanistan.
 - della guerra del Golfo.
 - della nascita dello Stato d'Israele.
 - della rivoluzione iraniana.
14. Tra le cause che hanno condotto all'implosione del regime sovietico ha svolto un ruolo rilevante
- la strategia politica del presidente americano Reagan, caratterizzata dall'invio di aiuti economici ai Paesi satelliti dell'Urss.
 - la stagnazione e arretratezza dell'economia sovietica in un'epoca di forte sviluppo e integrazione del mercato mondiale.
 - la lunga serie di attentati contro la presenza militare sovietica sia nei Paesi del Patto di Varsavia che in Afghanistan.
 - il rafforzamento dei rapporti diplomatici, economici e militari tra gli Stati Uniti e la Cina post-maoista.
15. In Italia, l'introduzione nel 2004 della celebrazione del "Giorno del ricordo" nella data del 10 febbraio ha l'obiettivo di conservare la memoria
- delle vittime del terrorismo cadute in Italia durante i cosiddetti "anni di piombo".
 - di tutti i genocidi e stermini di massa compiuti nel mondo nel corso del Novecento.
 - delle vittime delle foibe e dell'esodo degli italiani giuliano-dalmati dopo il Trattato di Parigi.
 - della Shoah, cioè del genocidio degli ebrei europei e di altre minoranze nei lager nazisti.

Tipologia B

Seconda metà del Novecento

SEZIONE N. 1 - QUESITI A SCELTA MULTIPLA SEMPLICE

Per ogni domanda scegli una sola tra le quattro possibili alternative di risposta, mettendo una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta esatta.

1. La "guerra fredda" ha caratterizzato le relazioni tra Usa e Urss dopo la Seconda guerra mondiale, configurandosi principalmente come
 - a. sfida tra le due superpotenze nella ricerca di armi nucleari e non convenzionali sempre più distruttive.
 - b. conflitto militare tra i "blocchi" occidentale e orientale, guidati rispettivamente dall'Urss e dagli Usa.
 - c. competizione tra le due superpotenze per l'egemonia in tutti i campi di attività e in tutte le aree geopolitiche.
 - d. strategia finalizzata a risolvere la forte conflittualità Usa – Urss per via diplomatica, senza ricorrere alle armi.
2. Secondo un giudizio condiviso, la Costituzione italiana è espressione
 - a. dell'acutizzazione dello scontro politico in atto tra i diversi partiti.
 - b. di un compromesso equilibrato fra le istanze delle diverse forze politiche.
 - c. della prevalenza delle istanze delle forze politiche di area cattolica.
 - d. della prevalenza delle istanze delle forze politiche dell'area di sinistra.
3. In Italia il periodo del cosiddetto "miracolo economico" si colloca tra gli anni
 - a. Settanta e Ottanta.
 - b. Sessanta e Settanta.
 - c. Cinquanta e Sessanta.
 - d. Ottanta e Novanta.
4. Durante la guerra fredda, la prima grave crisi riguardò
 - a. Cuba, in conseguenza della rivoluzione castrista.
 - b. Corea, dopo l'aggressione della Corea del Nord a quella del Sud.
 - c. Vietnam, dopo l'invio di truppe americane nel Vietnam del Sud.
 - d. Berlino, a seguito del blocco sovietico dei rifornimenti.
5. Per "decolonizzazione" si intende
 - a. la perdita delle colonie da parte dei Paesi sconfitti nella Seconda guerra mondiale.
 - b. il processo che ha portato all'indipendenza dei popoli afro-asiatici.
 - c. l'affluenza dalle colonie delle risorse necessarie per la ricostruzione post-bellica.
 - d. la lotta armata dei popoli colonizzati contro le potenze coloniali dell'Occidente.
6. L'insurrezione ungherese si inserisce nel contesto storico delle speranze suscitate
 - a. dagli ideali della "rivoluzione culturale" cinese.
 - b. dal mito della "nuova frontiera" kennediana.
 - c. dall'opera di "destalinizzazione" avviata da Kruscev.
 - d. dall'ideale del "socialismo dal volto umano" di Dubcek.
7. Con il "Trattato di Roma" del 1957 venne varata
 - a. la Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA).
 - b. la Costituzione Europea.
 - c. l'Unione Europea (UE).
 - d. la Comunità Economica Europea (CEE).

8. Tra gli esiti più rilevanti del Concilio Vaticano II figura
 - a. il rilancio del ruolo sociale dei cattolici.
 - b. il rinnovamento dottrinario della Chiesa cattolica.
 - c. la neutralità della Chiesa dalle questioni politico-sociali.
 - d. la fine del potere temporale della Chiesa.
9. Il Sessantotto italiano è considerato il più profondo e duraturo movimento di protesta europeo perché
 - a. il governo acuitò lo scontro decretando lo stato d'assedio contro le manifestazioni di piazza.
 - b. la repressione sovietica della rivolta di Praga ebbe in Italia conseguenze politiche più profonde.
 - c. si realizzò la saldatura tra contestazione studentesca e altre forme di conflittualità sociale.
 - d. l'azione dei servizi segreti sostenuti dalla CIA contribuì alla radicalizzazione dello scontro.
10. La scelta di Aldo Moro come bersaglio politico delle Brigate Rosse fu principalmente dovuta
 - a. al ruolo svolto da Moro nella adozione di un programma governativo incentrato sulla lotta al terrorismo.
 - b. al contributo dato da Moro alla costituzione di governi di "solidarietà nazionale" appoggiati anche dal PCI.
 - c. alla convinzione che Moro avesse stretto legami con i servizi segreti per combattere l'eversione armata.
 - d. al consenso creatosi intorno all'iniziativa di Moro di isolare i partiti di sinistra, ritenuti collusi con le BR.
11. Il termine "globalizzazione" esprime in modo sintetico
 - a. il processo di integrazione economica, finanziaria, culturale a livello mondiale.
 - b. l'unificazione mondiale delle comunicazioni attraverso le tecnologie informatiche.
 - c. lo sviluppo anarchico dei mercati borsistici mondiali e delle multinazionali.
 - d. l'omologazione dei salari e degli stili di vita in tutte le aree del pianeta.
12. Tra le cause che hanno condotto all'implosione del regime sovietico ha svolto un ruolo rilevante
 - a. la strategia politica del presidente americano Reagan, caratterizzata dall'invio di aiuti economici ai Paesi satelliti dell'Urss.
 - b. la lunga serie di attentati contro la presenza militare sovietica sia nei Paesi del Patto di Varsavia che in Afghanistan.
 - c. la stagnazione e arretratezza dell'economia sovietica in un'epoca di forte sviluppo e integrazione del mercato mondiale.
 - d. il rafforzamento dei rapporti diplomatici, economici e militari tra gli Stati Uniti e la Cina post-maoista.
13. La situazione finanziaria dell'Italia durante gli anni Novanta è stata gravata
 - a. dall'onere per le spese militari.
 - b. da un pesante debito pubblico.
 - c. dal sostegno alle grandi industrie.
 - d. dai forti investimenti per il Sud.
14. L'integralismo islamico ha iniziato ad assumere un peso crescente nello scenario politico internazionale a seguito
 - a. della guerra in Afghanistan.
 - b. della guerra del Golfo.
 - c. della rivoluzione iraniana.
 - d. della nascita dello Stato d'Israele.
15. In Italia, l'introduzione nel 2004 della celebrazione del "Giorno del ricordo" nella data del 10 febbraio ha l'obiettivo di conservare la memoria
 - a. delle vittime del terrorismo cadute in Italia durante i cosiddetti "anni di piombo".
 - b. di tutti i genocidi e stermini di massa compiuti nel mondo nel corso del Novecento.
 - c. delle vittime delle foibe e dell'esodo degli italiani giuliano-dalmati dopo il Trattato di Parigi.
 - d. della Shoah, cioè del genocidio degli ebrei europei e di altre minoranze nei lager nazisti.

SEZIONE N. 2 - TESTI A COMPLETAMENTO

Leggi attentamente i seguenti brani e scrivi in ogni spazio vuoto la parola mancante. Attenzione! Per ogni spazio, puoi scrivere una sola parola.

Testo n. 3 - Antisemitismo e Shoah

Nella violenta propaganda antisemita promossa dai nazisti alla fine degli anni Venti, agli ebrei venne addossata la maggiore responsabilità della difficile situazione in cui versava la Germania; in particolare furono accusati di aver ordito un _____ ai danni del Paese assieme ai bolscevichi e alle nazioni capitaliste.

La persecuzione nazista degli ebrei è articolabile in tre fasi, la prima delle quali (1933-'39) interessò quasi soltanto gli ebrei all'_____ del Reich. L'obiettivo era quello di risolvere la "questione ebraica" attraverso l'_____ e fu perseguito con forme crescenti di discriminazione sociale, legalizzate nel 1935 con le Leggi di _____ e culminate con il violento pogrom del novembre 1938, noto come Notte dei _____.

La seconda fase si colloca nei primi anni di guerra (1939-'41) e fu caratterizzata dall'internamento degli ebrei nei _____, tra cui è tristemente noto quello di Varsavia.

La terza fase (1941-'45) è incentrata sull'_____ fisica degli ebrei, avviata con l'invasione nazista dell'Unione Sovietica nel giugno del 1941: contemporaneamente all'avanzata della *Wehrmacht*, apposite "truppe speciali" (*Einsatzgruppen*) procedettero alla fucilazione in massa della popolazione ebraica, determinando la morte di circa un milione e mezzo di persone.

Con la conferenza di Wannsee (gennaio 1942) fu decisa la "_____ finale" della questione ebraica, da attuarsi attraverso la _____ di tutti gli ebrei europei nei campi di _____ polacchi, preposti alla morte di massa attraverso l'utilizzo delle più avanzate tecnologie al tempo disponibili. Tra di essi, alcuni (i campi di Belzec, Sobibor e Treblinka) erano usati esclusivamente per l'annientamento, mentre altri - tra cui quello di Auschwitz-Birkenau - associavano l'eliminazione fisica sistematica al lavoro schiavistico.

Testo n. 4 - L'Italia della "prima Repubblica"

Nel secondo dopoguerra, il nuovo equilibrio internazionale di tipo bipolare legato alla "guerra fredda" ha inciso profondamente sulle vicende politiche dell'Italia repubblicana.

Per un Paese sconfitto, economicamente debole e privo di forza militare autonoma, era inevitabile l'inclusione in uno dei due "blocchi" che si fronteggiavano in _____; inclusione che divenne appartenenza chiara e definitiva nel blocco _____ dopo l'accettazione del piano Marshall e l'adesione al Patto _____.

Queste dinamiche, unitamente alla presenza in Italia – come maggior partito di opposizione – del più forte partito _____ occidentale, legato all'Unione Sovietica da vincoli politici ed _____, hanno condotto a una particolare condizione di stallo politico-istituzionale, sinteticamente riassunta con l'espressione " _____ bloccata", vale a dire privata della possibilità di _____ alla guida del governo.

L'eventualità di una vittoria elettorale dell'opposizione fu infatti ritenuta pericolosa per gli _____ interni e internazionali dell'Italia; tale esclusione costituì peraltro un grave limite per la vita democratica nazionale sino alla svolta dei primi anni _____, quando i profondi cambiamenti determinati dal crollo del comunismo, la riforma in senso _____ del sistema elettorale e la stagione di "Tangentopoli" terremotarono il vecchio sistema partitico, aprendo le porte al bipolarismo della cosiddetta "seconda Repubblica".

SEZIONE N. 3 - TABELLE CRONOLOGICHE

Disponi nella corretta sequenza temporale gli eventi storici inseriti nelle seguenti tabelle, ordinandoli da 1 (evento avvenuto per primo) a 4 (evento avvenuto per ultimo).

Tabella 1 - Eventi storici 1946-1960

Rivoluzione castrista a Cuba	
Nascita della Repubblica italiana	
XX congresso del Pcus e inizio della destalinizzazione	
Nascita della Repubblica popolare cinese	

Tabella 2 - Eventi storici 1961-1975

Golpe cileno del generale Pinochet	
Strage di piazza Fontana	
Fine della guerra del Vietnam	
"Primavera di Praga"	

Tabella 3 - Eventi storici 1976-1990

Rapimento e uccisione di Aldo Moro	
Riunificazione politica della Germania	
Elezione di Gorbaciov a segretario del Pcus	
Crollo del muro di Berlino	

Tabella 4 - Eventi storici 1946-1976

Fine del regime franchista in Spagna	
Rivoluzione islamica in Iran	
Guerra di Corea	
Contestazione studentesca	

Tabella 5 - Eventi storici 1977-2007

Guerra nei Balcani	
Dissoluzione dell'Urss	
Inizio della guerra in Afghanistan	
Attentato alle Torri Gemelle di New York	

E ORA... LA TUA OPINIONE SULLA PROVA CHE HAI SVOLTO.

Sbarra con una crocetta la lettera corrispondente alla tua risposta

1. Il test ti è complessivamente sembrato
 - a. molto difficile.
 - b. difficile.
 - c. di media difficoltà.
 - d. facile.
 - e. molto facile.

2. Quali sezioni del test ti sono sembrate più impegnative?
 - a. Le prime (domande a scelta multipla).
 - b. Le seconde (testi a completamento).
 - c. Le terze (tabelle cronologiche).

3. Le due parti in cui il test è articolato (relative alla 1° e alla 2° metà del Novecento) ti sono sembrate
 - a. dello stesso grado di difficoltà.
 - b. più facile la prima parte (1° metà del Novecento).
 - c. più facile la seconda parte (2° metà del Novecento).

4. Le domande sono state formulate in modo
 - a. poco comprensibile.
 - b. abbastanza comprensibile.
 - c. pienamente comprensibile.

Sez. II/b Prova oggettiva di profitto (studio principale)



Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Facoltà di Filosofia
Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale

**PROVA OGGETTIVA DI PROFITTO
SULLA STORIA DEL NOVECENTO**

I DATI RACCOLTI NELL'AMBITO DELLA PRESENTE INDAGINE SONO
TUTELATI DAL SEGRETO STATISTICO E SARANNO UTILIZZATI NEL
RISPETTO DELLA NORMATIVA SULLA PRIVACY

Codice Studente

Prima metà del Novecento

SEZIONE N. 1 - QUESITI A SCELTA MULTIPLA SEMPLICE

Per ogni domanda scegli una sola tra le quattro possibili alternative di risposta, mettendo una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta esatta.

1. Al momento dello scoppio del primo conflitto mondiale, il governo italiano
 - a. dichiarò la "non belligeranza", poiché consapevole dell'inadeguata preparazione delle Forze armate.
 - b. intervenne in guerra a fianco dell'Intesa, con cui aveva segretamente stipulato il "Patto di Londra".
 - c. dichiarò la propria neutralità, adducendo come motivo la natura difensiva della Triplice Alleanza.
 - d. intervenne in guerra in quanto membro della Triplice alleanza, il patto militare sottoscritto nel 1882.

2. Il 1917 fu un anno di svolta nella Prima guerra mondiale perché
 - a. conobbe le più grandi offensive militari della guerra, sul fronte occidentale come su quello orientale.
 - b. registrò l'intervento in guerra degli Usa al fianco dell'Intesa e lo scoppio delle rivoluzioni russe.
 - c. vide l'introduzione e l'utilizzo su vasta scala di nuove e micidiali armi belliche, tra cui i gas chimici.
 - d. sancì il passaggio dalla guerra di movimento alla guerra di posizione e di usura nelle trincee.

3. Le condizioni di pace imposte dal Trattato di Versailles alla Germania riflettevano
 - a. la determinazione delle potenze vincitrici a dividere la Germania in due Stati da loro controllati.
 - b. l'esigenza di ripristinare gli equilibri geo-politici antecedenti lo scoppio della Grande guerra.
 - c. l'ideale wilsoniano di una pace fondata sul principio di autodeterminazione dei popoli.
 - d. l'intento punitivo di ridimensionare drasticamente e in via definitiva la potenza tedesca.

4. Il crollo della Borsa di Wall Street, all'origine della "grande depressione" dell'economia mondiale, fu principalmente dovuto
 - a. ai piani economici varati dagli Stati Uniti per favorire la ripresa economica dell'Europa.
 - b. alla politica economica isolazionista adottata dagli Usa dopo la fine della Prima guerra mondiale.
 - c. a una crisi di sovrapproduzione, causata da un eccesso di offerta rispetto alla domanda.
 - d. a una spirale inflazionistica, determinata dalla diminuzione del potere d'acquisto del dollaro.

5. Tra le maggiori responsabilità addebitate al re d'Italia riguardo l'appoggio dato al fascismo figurano
 - a. il contributo all'elaborazione delle "leggi fascistissime", alla persecuzione dei dissidenti, allo scioglimento delle organizzazioni cattoliche.
 - b. il sostegno nella partecipazione alla guerra civile spagnola, nella conquista dell'Etiopia, nell'eccidio delle Fosse Ardeatine.
 - c. il silenzio sull'abrogazione del Parlamento, sull'alleanza con la Germania nazista, sulla fondazione della Repubblica di Salò.
 - d. la mancata firma dello stato d'assedio al tempo della "marcia su Roma", il silenzio sull'omicidio Matteotti, la firma delle leggi razziali.

6. L'adesione al fascismo fu più forte tra
 - a. i ceti medi.
 - b. i contadini.
 - c. i lavoratori autonomi.
 - d. il proletariato urbano.

7. All'ascesa al potere di Hitler diede un contributo rilevante
 - a. il carattere autoritario e illiberale dei governi della Repubblica di Weimar.
 - b. il contrasto tra le forze politiche di sinistra nel corso degli anni Trenta.
 - c. il devastante effetto della grande crisi economica mondiale.
 - d. il prestigio internazionale dei regimi dittatoriali già altrove affermatasi.

8. Quando Hitler rivendicava il diritto della Germania allo "spazio vitale" intendeva soprattutto riferirsi
 - a. ai Paesi scandinavi, considerati strategici per l'egemonia tedesca sul Mar Baltico.
 - b. al bacino minerario della Ruhr, occupato militarmente dalla Francia e dal Belgio.
 - c. all'Alsazia e alla Lorena, tornate alla Francia dopo la sconfitta nella Grande guerra.
 - d. all'Europa orientale, ricca di risorse e popolata da una razza ritenuta inferiore.

9. Con l'espressione "grandi purghe" si fa riferimento alla fase della dittatura di Stalin in cui ebbe luogo
 - a. la decimazione della vecchia classe dirigente bolscevica e dei quadri più alti dell'esercito.
 - b. la drastica riduzione dell'apparato burocratico sovietico per ridare slancio alla rivoluzione.
 - c. l'eliminazione fisica degli oppositori mensoevichi e socialrivoluzionari alla fine della guerra civile.
 - d. lo sterminio dei *kulaki*, i contadini agiati, eliminati come classe "nemica del popolo".

10. Il patto "Ribbentrop-Molotov" ha rappresentato uno dei più clamorosi colpi di scena nella storia della diplomazia perché era impensabile (64,6% risposte esatte, 12,3% risp. omesse)
 - a. un accordo di non aggressione tra due potenze ideologicamente inconciliabili e sino allora antagoniste.
 - b. una convergenza tra gli obiettivi politici di Hitler e quelli di Stalin per contrastare l'egemonia degli Usa.
 - c. un'alleanza tra due Stati totalitari antagonisti per abbattere i regimi politici delle democrazie occidentali.
 - d. un'intesa di sostegno e aiuto militare della Germania nazionalsocialista all'Unione Sovietica stalinista.

11. Nella guerra civile di Spagna si fronteggiarono
 - a. i reparti militari del generale Franco e quelli del Patto di Varsavia.
 - b. i repubblicani del Fronte popolare e i nazionalisti del generale Franco.
 - c. le "brigate internazionali" filofasciste e le "milizie" dei partiti di sinistra.
 - d. le forze militari fedeli al re e quelle repubblicane del Fronte popolare.

12. Al momento dello scoppio della Seconda guerra mondiale Mussolini
 - a. dichiarò guerra alla Francia e alla Grecia.
 - b. entrò in guerra al fianco della Germania.
 - c. iniziò l'occupazione militare dell'Albania.
 - d. proclamò lo stato di non belligeranza.

13. Il 1941 fu un anno decisivo per le sorti della Seconda guerra mondiale perché
 - a. l'Asse iniziò a registrare pesanti sconfitte, come quella di Stalingrado.
 - b. ebbe luogo il primo grande sbarco alleato sul fronte europeo.
 - c. fu chiuso il fronte africano dopo la vittoria degli Alleati ad El Alamein.
 - d. furono coinvolti nel conflitto l'Unione Sovietica e gli Stati Uniti.

14. La Resistenza italiana fu costituita da
 - a. antifascisti coordinati militarmente dal generale Badoglio.
 - b. bande armate senza coordinamento di tipo politico.
 - c. brigate internazionali coordinate dall'Unione Sovietica.
 - d. gruppi armati coordinati dai partiti antifascisti del Cln.

15. Gli accordi di Yalta prevedevano
 - a. l'apertura di un nuovo fronte militare in Normandia.
 - b. la divisione della Germania in quattro zone di occupazione.
 - c. l'istituzione di un tribunale per processare i gerarchi nazisti.
 - d. lo sganciamento della bomba atomica sul Giappone.

SEZIONE N. 2 - TESTI A COMPLETAMENTO

Leggi attentamente i seguenti brani e scrivi in ogni spazio vuoto la parola mancante. Attenzione! Per ogni spazio, puoi scrivere una sola parola.

La società di massa

Il Novecento è stato il secolo dell'irruzione delle masse nella storia, ma i caratteri della moderna società di massa hanno cominciato a delinearsi con chiarezza già negli ultimi decenni dell'Ottocento, in stretta dipendenza dalla diffusione della industrializzazione e dei connessi fenomeni di urbanizzazione nei Paesi del mondo _____.

Nei primi decenni del XX secolo, la maggiore disponibilità dei mezzi di trasporto e di informazione, unitamente all'inserimento di quote sempre più ampie di popolazione nel circolo della economia di _____, promosse la tendenza all'omologazione dei comportamenti e della mentalità, sempre più svincolati dagli schemi e consuetudini tradizionali.

Tra gli aspetti più rilevanti della società di massa figurano l'incremento dei livelli di istruzione (con l'introduzione della scuola elementare obbligatoria e gratuita) e dall'estensione del diritto di voto, che determinò una più ampia _____ della popolazione alla vita politica e la conseguente affermazione di nuovi soggetti politici, quali i _____ di massa e le confederazioni _____ dei lavoratori, destinati a incidere profondamente nelle forme della lotta _____ e sociale.

Cominciò ad emergere anche una specifica "questione femminile", di cui costituì una delle più significative espressioni la mobilitazione in Inghilterra delle cosiddette *suffragette* che lottarono per la rivendicazione del diritto di voto, visto come primo e decisivo passo nel cammino per l'_____ politica e sociale delle donne.

Ebbe così inizio in Occidente il processo per l'equiparazione dei diritti civili e socio-politici tra i due sessi, processo che fa del Novecento il secolo in cui la valorizzazione delle differenze di genere assume un'importanza che lo distingue da tutti quelli precedenti.

Caratteri del totalitarismo

Un fenomeno che ha segnato come pochi altri la storia del Novecento è costituito dall'affermazione di regimi politici totalitari, al punto che – secondo una recente interpretazione – tutto il periodo storico compreso tra la rivoluzione bolscevica e il crollo del Muro di Berlino può essere complessivamente denominato “età dei totalitarismi”.

Il dibattito storico e politico – vivace sin dagli anni Trenta e Quaranta – sui caratteri salienti e distintivi del totalitarismo ha portato nel Secondo dopoguerra alla costruzione di un vero e proprio “modello totalitario”, articolato in sei elementi: ideologia totalizzante fortemente pervasiva; _____ unico di massa che controlla completamente lo Stato; monopolio degli strumenti di coercizione; terrore poliziesco per reprimere il _____; monopolio dei mezzi di comunicazione; direzione centralizzata dell'_____.

Rientrano nella categoria storiografica del totalitarismo anche il culto del capo carismatico e l'uso massiccio della _____ per promuovere l'organizzazione del consenso.

Sulla base di tale elaborazione concettuale, sono stati valutati “totalitarismi perfetti” quei regimi politici in cui fossero presenti tutti questi aspetti; tali sono generalmente considerati il _____ e lo stalinismo, mentre il fascismo è da alcuni storici ritenuto una forma “imperfetta” di totalitarismo a causa del condizionamento esercitato sulle aspirazioni totalitarie di Mussolini dalla diarchia _____ “duce-_____” e dal ruolo che la _____ continuò a svolgere durante il Ventennio in seno alla società italiana.

SEZIONE N. 3 - TABELLE CRONOLOGICHE

Disponi nella corretta sequenza temporale gli eventi storici inseriti nelle seguenti tabelle, ordinandoli da 1 (evento avvenuto per primo) a 4 (evento avvenuto per ultimo).

Tabella 1

Intervento degli Stati Uniti nella Prima guerra mondiale	
"Marcia su Roma"	
Rivoluzione di Febbraio in Russia e deposizione dello Zar	
"Biennio rosso" in Italia	

Tabella 2

Elezione di Hitler a cancelliere	
Omicidio Matteotti	
Crollo della Borsa di Wall Street	
Inizio della guerra d'Etiopia	

Tabella 3

Varo delle leggi razziali in Italia	
Inizio della guerra civile spagnola	
Inizio della Seconda guerra mondiale	
Fine della Repubblica di Salò (R.S.I.)	

Tabella 4

Crollo dell'impero ottomano	
Nascita dell'ONU	
Destituzione di Mussolini	
Nascita della Società delle Nazioni	

Seconda metà del Novecento

SEZIONE N. 1 - QUESITI A SCELTA MULTIPLA SEMPLICE

Per ogni domanda scegli una sola tra le quattro possibili alternative di risposta, mettendo una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta esatta.

- La "guerra fredda" ha caratterizzato le relazioni tra Usa e Urss dopo la Seconda guerra mondiale, configurandosi principalmente come
 - competizione tra le due superpotenze per l'egemonia in tutti i campi di attività e in tutte le aree geopolitiche.
 - conflitto armato tra i "blocchi" occidentale e orientale, guidati rispettivamente dagli Usa e dall'Urss.
 - sfida tra le due superpotenze per il primato economico mondiale e per la leadership all'interno dell'Onu.
 - strategia finalizzata a risolvere la forte conflittualità Usa - Urss per via diplomatica, senza ricorrere alle armi.
- Durante la guerra fredda, la prima grave crisi riguardò
 - Berlino, a seguito del blocco sovietico dei rifornimenti.
 - Corea, dopo l'aggressione della Corea del Nord a quella del Sud.
 - Cuba, in conseguenza della rivoluzione castrista.
 - Vietnam, dopo l'invio di truppe americane nel Vietnam del Sud.
- Le prime consultazioni elettorali a suffragio universale si svolsero in Italia il 2 giugno 1946 per eleggere
 - i singoli Consigli regionali.
 - il Parlamento repubblicano.
 - il Presidente della Repubblica.
 - l'Assemblea costituente.
- La Repubblica Popolare Cinese nacque a seguito
 - della rivoluzione che portò alla caduta della dinastia Manciù.
 - della vittoria comunista di Mao Tse-tung sui nazionalisti.
 - dell'avvento al potere dei nazionalisti di Chang Kai-shek
 - dell'intervento militare dell'Unione Sovietica in Cina.
- Nel Secondo dopoguerra, il conflitto armato arabo-israeliano ha avuto inizio con
 - l'esplosione della prima "intifada".
 - la guerra dei "sei giorni".
 - la nascita dello Stato d'Israele.
 - l'intervento di Israele in Libano.
- Per "decolonizzazione" si intende
 - l'affluenza dalle colonie delle risorse necessarie per la ricostruzione post-bellica.
 - la lotta armata delle popolazioni africane contro le potenze coloniali dell'Occidente.
 - la perdita delle colonie da parte dei Paesi sconfitti nella Seconda guerra mondiale.
 - il processo che ha portato all'indipendenza dei popoli afro-asiatici.
- Con il "Trattato di Roma" del 1957 venne varata
 - la BCE (Banca Centrale Europea).
 - la CEE (Comunità Economica Europea).
 - la CECA (Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio).
 - la UE (Unione Europea).
- In Italia il periodo aureo del cosiddetto "miracolo economico" si colloca tra gli anni
 - Cinquanta-Sessanta.
 - Sessanta-Settanta.
 - Settanta-Ottanta.
 - Ottanta-Novanta.

9. Tra gli esiti più rilevanti del Concilio Vaticano II figura
- il rilancio del ruolo e impegno sociale dei cattolici.
 - la fine del potere temporale della Chiesa cattolica.
 - la neutralità della Chiesa nelle questioni politiche.
 - la ricomposizione dello scisma con la Chiesa ortodossa.
10. Il Sessantotto italiano è considerato il più profondo e duraturo movimento di protesta europeo perché
- l'azione dei servizi segreti italiani sostenuti dalla CIA contribuì alla radicalizzazione dello scontro.
 - l'occupazione delle scuole e delle università sfociò in azioni violente di stampo terroristiche.
 - il governo acuitò lo scontro decretando lo stato d'assedio contro le manifestazioni di piazza.
 - si realizzò la saldatura tra contestazione studentesca ed altre forme di conflittualità sociale.
11. La scelta di Aldo Moro come bersaglio politico delle Brigate Rosse fu principalmente dovuta
- al consenso suscitato dall'iniziativa di Moro di isolare i partiti di sinistra, ritenuti collusi con le Brigate Rosse.
 - al contributo dato da Moro alla costituzione di governi di "solidarietà nazionale" appoggiati anche dal PCI.
 - al ruolo svolto da Moro nella adozione di un programma governativo incentrato sulla lotta al terrorismo.
 - alla convinzione che Moro avesse stretto legami con i servizi segreti per combattere l'eversione armata.
12. L'inchiesta "Mani pulite" ha dimostrato che nell'epoca di "Tangentopoli" alcuni politici
- compravano i voti dando tangenti alle segreterie dei partiti.
 - pagavano le imprese per ottenere i voti dei lavoratori.
 - ricevevano soldi in cambio della concessione di appalti.
 - stringevano accordi economici con esponenti della malavita.
13. Con il termine "Apartheid" si fa riferimento
- al regime politico a-partitico imposto alla Germania occidentale nel secondo dopoguerra.
 - all'azione di M. Luther King e Nelson Mandela per l'emancipazione della popolazione nera.
 - alla legislazione razziale vigente negli Stati Uniti sino alla metà degli anni Sessanta.
 - alla politica di segregazione razziale in vigore in Sud Africa sino ai primi anni Novanta.
14. Tra le cause che hanno condotto all'implosione del regime sovietico ha svolto un ruolo rilevante
- il rafforzamento dei rapporti politici, economici e militari tra i Paesi della Nato e la Cina post-maoista.
 - la stagnazione e arretratezza dell'economia sovietica in un'epoca di forte sviluppo e integrazione del mercato mondiale.
 - la strategia politica del presidente americano Reagan, caratterizzata dall'invio di aiuti economici ai Paesi satelliti dell'Urss.
 - l'isolamento diplomatico e le sanzioni economiche imposte all'Urss a seguito dell'occupazione militare dell'Afghanistan.
15. In Italia, l'introduzione nel 2004 della celebrazione del "Giorno del ricordo" nella data del 10 febbraio ha l'obiettivo di conservare la memoria
- della Shoah, cioè del genocidio degli ebrei europei e di altre minoranze nei lager nazisti.
 - delle vittime delle foibe e dell'esodo degli italiani giuliano-dalmati dopo il Trattato di Parigi.
 - delle vittime del terrorismo cadute in Italia durante i cosiddetti "anni di piombo".
 - di tutti i genocidi e stermini di massa compiuti nel mondo nel corso del Novecento.

SEZIONE N. 2 - TESTI A COMPLETAMENTO

Leggi attentamente i seguenti brani e scrivi in ogni spazio vuoto la parola mancante. Attenzione! Per ogni spazio, puoi scrivere una sola parola.

Antisemitismo e Shoah

Nella violenta propaganda antisemita promossa dai nazisti alla fine degli anni Venti, agli ebrei venne addossata la maggiore responsabilità della difficile situazione in cui versava la Germania; in particolare furono accusati di aver ordito un complotto ai danni del Paese assieme ai bolscevichi e alle nazioni capitaliste.

La persecuzione nazista degli ebrei è articolabile in tre fasi, la prima delle quali (1933-'39) interessò quasi soltanto gli ebrei all'_____ del Reich. L'obiettivo era quello di risolvere la "questione ebraica" attraverso l'emigrazione e fu perseguito con forme crescenti di discriminazione sociale, legalizzate nel 1935 con le Leggi di _____ e culminate con il violento pogrom del novembre 1938, noto come Notte dei _____.

La seconda fase si colloca nei primi anni di guerra (1939-'41) e fu caratterizzata dall'internamento degli ebrei nei _____, tra cui è tristemente noto quello di Varsavia.

La terza fase (1941-'45) è incentrata sull'_____ fisica degli ebrei, avviata con l'invasione nazista dell'Unione Sovietica: contemporaneamente all'avanzata della *Wehrmacht*, apposite "truppe speciali" (*Einsatzgruppen*) procedettero alla fucilazione in massa della popolazione ebraica, determinando la morte di circa un milione e mezzo di persone. Con la conferenza di Wannsee (gennaio 1942) fu decisa la "_____ finale" della questione ebraica, da attuarsi attraverso la deportazione di tutti gli ebrei europei nei campi di _____ polacchi, preposti alla morte di massa attraverso l'utilizzo delle più avanzate tecnologie al tempo disponibili. Tra di essi, alcuni (i campi di Belzec, Sobibor e Treblinka) erano usati esclusivamente per l'annientamento, mentre altri - tra cui quello di Auschwitz-Birkenau - associavano l'eliminazione fisica sistematica al lavoro schiavistico.

L'Italia della "Prima Repubblica"

Nel secondo dopoguerra, il nuovo equilibrio internazionale di tipo bipolare legato alla "guerra fredda" ha inciso profondamente sulle vicende politiche dell'Italia repubblicana.

Per un Paese sconfitto, economicamente debole e privo di forza militare autonoma, era inevitabile l'inclusione in uno dei due "blocchi" che si fronteggiavano in _____; inclusione che divenne appartenenza chiara e definitiva nel blocco _____ dopo l'accettazione del piano Marshall e l'adesione al Patto _____.

Queste dinamiche, unitamente alla presenza in Italia – come maggior partito di opposizione – del più forte partito _____ occidentale, legato all'Unione Sovietica da vincoli politici ed _____, hanno condotto a una particolare condizione di stallo politico-istituzionale, sinteticamente riassunta con l'espressione "democrazia bloccata", vale a dire privata della possibilità di alternanza alla guida del governo.

L'eventualità di una vittoria elettorale dell'opposizione fu infatti ritenuta pericolosa per gli equilibri interni e internazionali dell'Italia; tale esclusione costituì peraltro un grave limite per la vita democratica nazionale sino alla svolta dei primi anni _____, quando i profondi cambiamenti determinati dal crollo dei regimi comunisti europei, la riforma in senso maggioritario del sistema _____ e la stagione di "Tangentopoli" terremotarono il vecchio sistema partitico, aprendo le porte al bipolarismo della cosiddetta "Seconda Repubblica".

SEZIONE N. 3 - TABELLE CRONOLOGICHE

Disponi nella corretta sequenza temporale gli eventi storici inseriti nelle seguenti tabelle, ordinandoli da 1 (evento avvenuto per primo) a 4 (evento avvenuto per ultimo).

Tabella 1

Rapimento e uccisione di Aldo Moro	
Varo della Costituzione repubblicana italiana	
Assassinio dei giudici Falcone e Borsellino	
Strage di piazza Fontana a Milano	

Tabella 2

Golpe cileno del generale Pinochet	
Inizio del regime comunista cinese	
Rivoluzione islamica in Iran	
XX Congresso del Pcus e inizio della destalinizzazione	

Tabella 3

Fine delle guerre nei Paesi dell'ex Jugoslavia	
"Primavera di Praga"	
Riunificazione politica della Germania	
Fine del regime franchista in Spagna	

Tabella 4

Dissoluzione dell'Unione Sovietica	
Fine della guerra del Vietnam	
Nascita dello Stato d'Israele	
Rivoluzione castrista a Cuba	

E per concludere due domande a cui rispondere con sincerità.

Utilizzando una scala da 1 a 10, indica il grado di impegno che hai dedicato al test

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utilizzando una scala da 1 a 10, indica il grado di impegno che avresti dedicato al test se avessi contribuito alla valutazione del tuo primo esame universitario

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La prova è terminata. Si può chiudere il fascicolo e attendere la scadenza del tempo assegnato.

Sez. II/c Questionario studenti

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Facoltà di Filosofia
Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale

QUESTIONARIO STUDENTI

ISTRUZIONI

I quesiti contenuti nel seguente questionario non riguardano le vostre conoscenze di storia contemporanea, ma informazioni sulle vostre preferenze storiche e sull'esperienza di studio realizzata nell'ultimo anno delle superiori.

Leggete attentamente le domande e rispondete seguendo le indicazioni nel modo più preciso e sincero possibile, ricordando che nel questionario non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate".

Se non vi è chiaro il significato di una domanda o se non capite come dovete rispondere, potete chiedere spiegazioni al somministratore.

Le vostre risposte saranno utilizzate per elaborazioni statistiche nelle quali sarà impossibile identificare i singoli studenti. Esse resteranno, pertanto, strettamente confidenziali.

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE!

Codice Studente

Sezione 0. Informazioni generali

DATA DI COMPILAZIONE	GIORNO	MESE	2010
----------------------	--------	------	------

SESSO	F	M	ANNO DI NASCITA	1	9		
-------	---	---	-----------------	---	---	--	--

ANNO DI CONSEGUIMENTO DEL DIPLOMA DI MATURITA'	2	0		
--	---	---	--	--

ANNO DI IMMATRICOLAZIONE ALL'UNIVERSITA'	2	0		
--	---	---	--	--

HAI SOSTENUTO L'ESAME DI STATO A ROMA?	SI	NO
--	----	----

SE HAI RISPOSTO "NO", SCRIVI NELLO SPAZIO A DESTRA IL NOME DELLA LOCALITA' IN CUI HAI CONSEGUITO IL DIPLOMA DI MATURITA'	
--	--

Sezione 1. Nucleo familiare e percorso scolastico

1. Qual è il titolo di studio più elevato che hanno raggiunto i tuoi genitori? <i>(Mettili una sola crocetta in riferimento a ciascun genitore)</i>	Madre	Padre
Diploma di scuola elementare.		
Diploma di scuola media.		
Attestato di qualifica di formazione professionale.		
Diploma di istituto professionale.		
Diploma di istituto tecnico.		
Diploma di liceo.		
Diploma di laurea.		
Attestati e titoli post-laurea.		
2. Quale lavoro svolgono i tuoi genitori? <i>(Se attualmente non lavorano, indica l'ultimo lavoro svolto)</i>	Madre	Padre
3. Quale tipo di scuola secondaria superiore hai frequentato? <i>(Mettili una crocetta)</i>	4. Accanto al tipo di scuola, scrivi l'indirizzo (es.: Classico, Scientifico, Linguistico, Artistico, Psico-pedagogico, Geometri, Industriale, Commerciale, Istituto d'Arte.....)	
a. Liceo.		
b. Istituto Tecnico.		
c. Istituto Professionale.		
d. Altro (specificare.....)		
5. Hai mai avuto debiti scolastici in storia nel corso delle scuole secondarie superiori?	SI	NO
6. Con quale voto in storia sei stato ammesso all'Esame di Stato?		
7. Con quale voto hai superato l'Esame di Stato?		
8. Nell'Esame di Stato da te sostenuto, la storia è stata tra le discipline incluse nella Terza prova?	SI	NO
9. Nella Prima prova dell'Esame di Stato (italiano scritto) hai scelto la traccia di contenuto storico?	SI	NO
10. Tra le discipline del percorso preparato per il colloquio dell'Esame di Stato hai incluso la storia contemporanea?	SI	NO

Sezione 2 La storia: rappresentazioni, valutazioni, fonti e contesti di apprendimento

11. Cosa <u>significa</u> per te la storia? <i>(Indica il tuo grado di accordo con ognuna delle seguenti affermazioni mettendo una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Totalmente d'accordo	Parzialmente d'accordo	Parzialmente in disaccordo	Totalmente in disaccordo
E' (o è stata) una materia di studio tra le altre.				
E' una fonte di avventura e di eccitazione, che affascina e stimola la mia immaginazione.				
E' una possibilità di imparare dai fallimenti e successi altrui.				
E' qualcosa di morto e di passato, che non interagisce affatto con la mia vita.				
E' uno strumento utile per la conoscenza del passato in una dimensione diacronica.				
E' uno strumento necessario per istruirmi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male, utile o inutile.				
E' uno strumento indispensabile per diventare cittadini più consapevoli.				
E' uno strumento utile per rafforzare le tradizioni e l'identità nazionale.				
E' uno strumento utile per promuovere la multiculturalità e l'integrazione sociale.				
E' una sequela di crudeltà e disastri.				

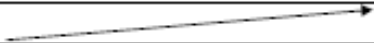

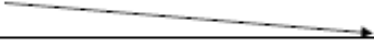


12. Che importanza attribuisce alle seguenti <u>finalità formative</u> nello studio della storia? <i>(Indica il grado d'importanza mettendo una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
a. Conoscere il passato.				
b. Comprendere il presente.				
d. Orientarsi nel futuro.				

13. Secondo te, quanto hanno influito sul corso della storia i seguenti <u>fattori</u> ? <i>(Indica il livello di influenza mettendo una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molta influenza	Abbastanza influenza	Poca influenza	Nessuna influenza
Leaders religiosi o politici.				
Movimenti economici.				
Rivoluzioni o riforme politiche.				
Guerre e conflitti armati.				
Movimenti e conflitti sociali				
Sviluppo scientifico e tecnologico.				
Fenomeni naturali.				

14. Quanto ti interessano i seguenti <u>periodi</u> della storia? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molto interessato	Interessato	Poco interessato	Per niente interessato
Antichità (dalla preistoria al 500 d.C.).				
Medioevo (dal 500 d.C. al 1500).				
Il periodo che va dal 1500 al 1800.				
Il periodo che va dal 1800 al 1900.				
Il periodo che va dal 1900 al 1945.				
Il periodo che va dal 1945 a oggi.				

15. Quanto ti interessano i seguenti <u>aspetti</u> della storia? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molto interessato	Interessato	Poco interessato	Per niente interessato
Storia delle vicende politico-istituzionali e militari.				
Storia economica.				
Storia sociale (costumi, mentalità, vita quotidiana...)				
Storia del progresso scientifico e tecnologico.				
Storia del pensiero e della cultura.				
Storia di genere (condizione femminile).				
Storia demografica (popolamento della Terra, migrazioni...).				
Storia dell'azione umana sull'ambiente (problemi ecologici).				

16. Quanto ti interessa la storia delle seguenti <u>aree geografiche</u> ? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molto interessato	Interessato	Poco interessato	Per niente interessato
Storia mondiale.				
Storia europea.				
Storia nazionale.				
Storia regionale.				
Storia della comunità locale.				

<p>17. Spesso la storia viene vista come una linea che attraversa il tempo. Quale delle seguenti <u>linee</u>, secondo te, descrive nel modo migliore la storia? <i>(Sbarra con una crocetta soltanto una casella)</i></p>	
a. Le cose in genere tendono a migliorare.	
b. Le cose in genere non cambiano veramente.	
c. Le cose in genere peggiorano.	
d. Le cose in genere si ripetono.	
e. Le cose in genere oscillano tra due estremi.	

18. Che importanza assegni ai seguenti argomenti della storia del Novecento? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
Ideologie politiche del '900.				
Regimi totalitari.				
Guerre mondiali.				
Guerra fredda.				
Boom economico.				
Globalizzazione.				
Sviluppo della società di massa e dei consumi.				
Storia dei partiti e delle istituzioni politiche.				
Trasformazioni ambientali e crisi ecologica.				
Innovazioni scientifiche e tecnologiche.				
Scenari internazionali del mondo contemporaneo (multiculturalismo, fondamentalismo, guerre attuali,...).				
Migrazioni di popoli e politiche di integrazione.				
Crisi economiche e modelli economici.				
Lotte sociali e di genere (emancipazione donne).				
Evoluzione dei modelli di famiglia.				

19. Che importanza attribui ai seguenti periodi della storia d'Italia nel Novecento? <i>(Mettili una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
Età giolittiana.				
Prima guerra mondiale.				
Fascismo.				
Seconda guerra mondiale.				
Resistenza.				
Fondazione della Repubblica e Costituzione.				
"Prima" Repubblica (dal 1946 al 1993/94).				
Terrorismo ("anni di piombo").				
"Seconda" Repubblica (dal 1993/94 ad oggi).				

20. In quale misura ti sei avvalso delle seguenti fonti o contesti per apprendere la storia contemporanea? <i>(Mettili una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai
Spiegazioni dell'insegnante.				
Manuale scolastico di storia contemporanea.				
Testi non scolastici (saggi storici, riviste storiche, articoli di contenuto storico, romanzi storici, ...)				
Fonti orali (incontri con testimoni)				
Trasmissioni radiofoniche o televisive, mezzi audiovisivi (Cd-Rom,...)				
Internet e siti web sulla storia.				
Conferenze, convegni, tavole rotonde.				
Musei storici.				
Luoghi storici.				
Viaggi d'istruzione.				

21. In quale misura ritieni che siano <u>affidabili</u> le seguenti fonti o contesti per apprendere la storia contemporanea? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molto credibile	Credibile	Poco credibile	Per niente credibile
Spiegazioni dell'insegnante.				
Manuale scolastico di storia.				
Testi non scolastici (testi storiografici, riviste storiche, articoli di contenuto storico, romanzi storici, ...)				
Fonti orali (incontri con testimoni)				
Trasmissioni radiofoniche o televisive, mezzi audiovisivi (Cd-Rom,...)				
Internet e siti web sulla storia.				
Conferenze, convegni, tavole rotonde.				
Musei storici.				
Luoghi storici.				
Viaggi d'istruzione.				

Sezione 3. La storia contemporanea a scuola

22. Quanto ti ha interessato nel corso delle superiori la storia <u>come materia scolastica</u> ? <i>(Metti una crocetta sulla casella corrispondente al tuo grado di interesse)</i>	Molto interessato	Interessato	Poco interessato	Per niente interessato

23. Come valuti la presenza della storia tra le <u>materie obbligatorie</u> incluse nel curriculum scolastico delle scuole superiori? <i>(Metti una crocetta sulla lettera corrispondente all'affermazione che condividi)</i>
a. Deve essere mantenuta come materia obbligatoria perché sviluppa conoscenze e competenze indispensabili per la formazione dei giovani.
b. Deve essere resa materia facoltativa perché non fornisce conoscenze e competenze utili e spendibili nell'attuale mercato del lavoro.
c. Può essere mantenuta come materia obbligatoria a condizione che si adottino modalità diverse di insegnamento.

24. Qual è stata la <u>maggior difficoltà</u> da te incontrata nell'apprendimento della storia contemporanea a scuola? <i>(Metti una crocetta sulla lettera corrispondente alla difficoltà maggiore)</i>
a. Memorizzare.
b. Fare collegamenti.
c. Esporre con chiarezza.
d. Usare le fonti storiche.
e. Altro (specificare...)

25. Quante ore a settimana hai mediamente dedicato allo studio della storia nel corso dell'ultimo anno delle scuole superiori? <i>(Indica il numero nel riquadro a destra)</i>				
26. Nel corso degli <u>ultimi tre anni</u> delle superiori hai avuto sempre lo stesso insegnante di storia?	SI	NO		
27. Nel corso dell' <u>ultimo anno</u> delle superiori hai avuto sempre lo stesso insegnante di storia?	SI	NO		
28. Come valuti il <u>profilo professionale</u> (preparazione e metodo didattico) dell'insegnante di storia che hai avuto nell'ultimo anno delle superiori? <i>(Metti una crocetta su una sola casella)</i>	Molto soddisfacente	Soddisfacente	Poco soddisfacente	Per niente soddisfacente
29. Quante ore a settimana sono state riservate alla storia da parte del tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori? <i>(Indica il numero nella casella a destra)</i>				
30. Con quale frequenza il tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori ha compiuto collegamenti <u>interdisciplinari</u> tra la storia e le altre materie dell'ultimo anno delle superiori? <i>(Metti una crocetta su una sola casella)</i>	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai
31. Con quale frequenza sono stati utilizzati dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori i <u>documenti storici</u> e i <u>testi storiografici</u> ? <i>(Metti una crocetta su una sola casella)</i>	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai
32. <u>Come</u> sono stati utilizzati dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori i <u>documenti storici</u> e i <u>testi storiografici</u> ? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai
Sono stati presentati e analizzati in classe dall'insegnante.				
Sono stati introdotti genericamente in classe ma non analizzati.				
Sono stati analizzati a casa, senza alcuna spiegazione da parte dell'insegnante.				

33. Nel corso dell'ultimo anno delle superiori, come si è svolta di solito la lezione di storia? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai
L'insegnante spiegava la lezione in modo frontale senza coinvolgere gli alunni.				
L'insegnante spiegava la lezione in modo da coinvolgere attivamente gli alunni.				
L'insegnante presentava le diverse interpretazioni storiografiche degli eventi storici.				
L'insegnante dava solo la propria interpretazione degli eventi storici.				
L'insegnante esprimeva valutazioni di tipo etico (bene o male, giusto o ingiusto) sugli eventi storici.				
La spiegazione dell'insegnante si atteneva strettamente al contenuto del libro di testo, sia nella successione degli argomenti che nella loro interpretazione.				
La spiegazione dell'insegnante partiva dai problemi del presente per ricercarne le cause nel passato.				
Sono stati utilizzati strumenti audiovisivi (video-cassette, DVD, Cd-Rom, ...) e/o informatici.				
Sono state svolte attività di laboratorio storico (ricostruzione dei fatti attraverso l'analisi critica delle fonti, ecc.).				

34. Il <u>programma</u> di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori è iniziato con <i>(Metti una crocetta sulla lettera corrispondente all'argomento con cui è iniziato il programma)</i>
a. il Risorgimento.
b. l'Unità d'Italia.
c. gli ultimi decenni dell'Ottocento.
d. l'inizio del Novecento.
e. la Prima guerra mondiale.
f. la fine della Prima guerra mondiale.
g. altro (specificare).

35. Il <u>programma di storia dell'ultimo anno delle superiori è terminato con</u> <i>(Metti una crocetta sulla lettera corrispondente all'argomento con cui si è concluso il programma)</i>
a. la Prima guerra mondiale (1914-'18).
b. il periodo tra le due guerre mondiali (1919-'38).
c. la Seconda guerra mondiale (1939-'45).
d. gli inizi della "guerra fredda" (1946-'50).
e. il decennio 1950-'60.
f. il decennio 1960-'70.
g. il decennio 1970-'80.
h. il decennio 1980-'90.
i. il decennio 1990-2000.
l. gli eventi compresi tra il 2000 e il 2009.
m. altro (specificare ...)

36. Che importanza è stata accordata dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori ai seguenti <u>periodi della storia d'Italia nel Novecento?</u> <i>(Metti una sola crocetta per ciascun periodo)</i>	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
Era giolittiana.				
Prima guerra mondiale.				
Fascismo.				
Seconda guerra mondiale.				
Resistenza.				
Fondazione della Repubblica e Costituzione.				
"Prima" Repubblica (dal 1946 al 1993/94).				
Terrorismo ("anni di piombo").				
"Seconda" Repubblica (dal 1993/94 ad oggi).				

37. Che importanza è stata accordata dal tuo insegnante alla storia delle seguenti <u>aree geografiche</u> ? <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
Storia mondiale.				
Storia europea.				
Storia nazionale.				
Storia regionale.				
Storia della comunità locale.				

38. Indica la frequenza con cui è stata utilizzata ciascuna delle seguenti forme di <u>verifica dell'apprendimento</u> da parte del tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori. <i>(Metti una sola crocetta per ciascuna riga)</i>	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai
Interrogazioni orali.				
Saggi brevi.				
Prove scritte strutturate (a risposta chiusa).				
Trattazione sintetica di argomenti.				
Analisi di fonti scritte.				
Recensioni o relazioni su testi di contenuto storico.				
Relazioni su ricerche storiche individuali o di gruppo.				

<p>39. Il tuo <u>manuale di storia contemporanea</u> è stato prevalentemente utilizzato</p> <p><i>(Metti una crocetta sulla lettera corrispondente all'utilizzo prevalente)</i></p> <p>a. come principale strumento per l'apprendimento della storia.</p> <p>b. come supporto per fare approfondimenti e collegamenti.</p> <p>c. come strumento per conoscere il quadro storico generale, integrato con attività di laboratorio.</p> <p>d. come esercizionario e quaderno di lavoro.</p> <p>e. non è stato utilizzato affatto.</p>
--

40. Tra i seguenti aspetti, quali ritieni che siano più importanti nella adozione di un buon <u>manuale di storia</u> ? (Metti una sola crocetta per ciascuna riga)	Molto importante	Importante	Abbastanza importante	Poco importante
Facilità di lettura autonoma per gli studenti.				
Ricchezza di documenti storici.				
Presenza di letture critiche.				
Presenza di un buon apparato iconografico.				
Presenza di cartine storico-geografiche.				
Riferimenti al cinema o alla letteratura.				
Riferimenti a siti Internet.				
Attenzione alla storia extraeuropea.				
Esercizi al termine di ciascun capitolo.				

41. Esprimi una valutazione del tuo <u>manuale di storia contemporanea</u> considerando i seguenti aspetti (Metti una sola crocetta per ciascuna riga)	Ottimo	Buono	Sufficiente	Inadeguato
Chiarezza espositiva.				
Completezza d'informazione.				
Ricostruzione non ideologica dei fatti.				
Apparato documentario e storiografico.				
Apparato iconico (foto, dipinti, grafici..).				
Eserciziario.				

42. Indica un <u>avvenimento contemporaneo</u> che, a tuo parere, troverà spazio nei futuri libri di testo.

43. Spiega brevemente <u>perché</u> hai scelto questo argomento.

Sezione III – Risultati: item analisi, curve del test e correlazioni

III/a Item analisi dei dati raccolti nel try out

Item a scelta multipla semplice comuni ai fascicoli "A" e "B"

Prima metà del Novecento

1. Comportamento dell'Italia allo scoppio del primo conflitto mondiale	
Risposte omesse	1,5%
Risposte esatte	C 57,7% (dichiara la neutralità)
Distrattori	A 24,6% (dichiara la non belligeranza)
	B 11,5% (interviene a fianco dell'Intesa)
	D 4,6% (interviene a fianco della Triplice Alleanza)
Punto biseriale	0,29
Indice facilità	0,58
2. Perché il 1917 è stato un anno di svolta nella Prima guerra mondiale	
Risposte omesse	2,3%
Risposte esatte	B 82,3% (intervento degli Usa e rivoluzioni in Russia)
Distrattori	A 2,3% (grandi offensive sui vari fronti di guerra)
	C 4,6% (utilizzo di nuove armi belliche, come i gas chimici)
	D 8,5% (passaggio dalla guerra di movimento a quella di posizione)
Punto biseriale	0,35
Indice facilità	0,82
3. Le condizioni di pace imposte alla Germania a Versailles ambivano a...	
Risposte omesse	5,4%
Risposte esatte	D 60,8% (punire e ridimensionare drasticamente la Germania)
Distrattori	A 15,4% (ripristinare i vecchi equilibri geo-politici)
	B 12,3% (realizzare l'ideale wilsoniano di autodeterminazione)
	C 6,2% (dividere la Germania in due Stati controllati dai vincitori)
Punto biseriale	0,41
Indice facilità	0,60
4. La principale causa del crollo della borsa di Wall Street	
Risposte omesse	2,3%
Risposte esatte	A 80,0% (crisi di sovrapproduzione)
Distrattori	B 12,3% (politica liberista degli Usa)
	C 0,0% (ritiro degli Usa dalla Società delle Nazioni)
	D 1,5% (aiuti economici degli Usa alla Germania nel I dopoguerra)
Punto biseriale	0,15
Indice facilità	0,80

5. Maggiori responsabilità del re d'Italia nell'appoggio dato al Fascismo	
Risposte omesse	5,4%
Risposte esatte	B 75,4% (mancata firma dello stato d'assedio, "marcia su Roma", silenzio sull'omicidio Matteotti, firma delle leggi razziali)
Distrattori	A 6,2% (leggi fascistissime, persecuzioni dei dissidenti, scioglimento delle associazioni cattoliche)
	C 3,1% (conquista Etiopia, guerra di Spagna, Fosse Ardeatine)
	D 10% (abrogazione del Parlamento, alleanza con Hitler, fondazione della Repubblica di Salò)
Punto biseriale	0,15
Indice facilità	0,80
6. Ceto sociale che aderì maggiormente al Fascismo	
Risposte omesse	3,8%
Risposte esatte	D 53,8% (classi medie)
Distrattori	A 17,7% (contadini)
	B 14,6% (proletariato urbano)
	C 10% (lavoratori autonomi)
Punto biseriale	0,18
Indice facilità	0,54
7. Fattore determinante nell'ascesa al potere di Hitler	
Risposte omesse	2,3%
Risposte esatte	A 52,3% (devastante effetto della crisi economica del '29)
Distrattori	B 10% (prestigio di cui godevano gli altri regimi dittatoriali)
	C 19,2% (carattere illiberale della Repubblica di Weimar)
	D 16,2% (contrasto tra le forze politiche di sinistra negli anni Trenta)
Punto biseriale	0,29
Indice facilità	0,52
8. Lo spazio vitale" rivendicato da Hitler si identificava con...	
Risposte omesse	0,8%
Risposte esatte	C 48,5% (Europa orientale)
Distrattori	A 18,5% (Paesi scandinavi)
	B 28,5% (Alsazia e Lorena)
	D 3,8% (Africa settentrionale)
Punto biseriale	0,39
Indice facilità	0,48
9. Le "grandi purghe" staliniste riguardarono...	
Risposte omesse	4,6%
Risposte esatte	D 30,8% (la decimazione della vecchia classe dirigente bolscevica e degli alti quadri dell'esercito)
Distrattori	A 57,7% (lo sterminio dei kulaki)
	B 2,3% (l'eliminazione fisica dell'ultimo zar e della sua famiglia)
	C 3,8% (la drastica riduzione dell'apparato burocratico sovietico)
Punto biseriale	0,27
Indice facilità	0,31

10. Il patto “Molotov-Ribbentrop”: è stato un evento diplomatico clamoroso perché era impensabile...	
Risposte omesse	12,3%
Risposte esatte	B 64,6% (un accordo di non aggressione tra due potenze ideologicamente inconciliabili e antagoniste)
Distrattori	A 10,8% (l'aiuto militare della Germania nazista all'Urss stalinista) C 7,7% (un'alleanza tra Hitler e Stalin per abbattere le democrazie occidentali) D 4,6% (la convergenza degli obiettivi politici dei due dittatori per contrastare l'egemonia Usa)
Punto biseriale	0,35
Indice facilità	0,64
11. Guerra civile spagnola: quali furono le parti in conflitto?	
Risposte omesse	7,7%
Risposte esatte	D 60,0% (i repubblicani del Fronte popolare e i nazionalisti di Franco)
Distrattori	A 9,2% (forze politiche fedeli al re e repubblicani del Fronte popolare) B 17,7% (brigate internaz. filofasciste e milizie dei partiti di sinistra) C 5,4% (contingenti militari di Franco e quelli del Patto di Varsavia)
Punto biseriale	0,34
Indice facilità	0,60
12. Mussolini giustificò la “non belligeranza” italiana adducendo...	
Risposte omesse	3,1%
Risposte esatte	A 42,3% (la non preparazione militare dell'Italia)
Distrattori	B 28,5% (il carattere solo difensivo del Patto d'acciaio) C 1,5% (la vasta ostilità alla guerra dell'opinione pubblica) D 23,8% (la non preventiva informazione dell'invasione della Polonia)
Punto biseriale	0,04
Indice facilità	0,42
13. Il 1941 è stato un anno decisivo per le sorti della II Guerra mondiale perchè...	
Risposte omesse	4,6%
Risposte esatte	D 44,6% (furono coinvolti in guerra l'Urss e gli Usa)
Distrattori	A 29,2% (l'Asse iniziò a subire pesanti sconfitte, come a Stalingrado) B 9,2% (avvenne il primo grande sbarco alleato sul fronte europeo) C 12,3% (si tennero le prime conferenze contro l'Asse)
Punto biseriale	0,10
Indice facilità	0,45
14. Resistenza italiana: da chi fu costituita?	
Risposte omesse	1,5%
Risposte esatte	C 52,3% (bande armate coordinate dai partiti del Cln)
Distrattori	A 29,2% (gruppi armati senza coordinamento politico) B 13,8% (antifascisti coordinati militarmente da Badoglio) D 2,3% (brigate internazionali coordinate dall'Urss)
Punto biseriale	0,49
Indice facilità	0,52

15. Quale fu il contenuto degli accordi di Yalta?

Risposte omesse	10,8%
Risposte esatte	B 56,2% (divisione della Germania in 4 zone di occupazione)
Distrattori	A 6,2% (sganciamento bomba atomica sul Giappone)
	C 10% (apertura nuovo fronte in Normandia)
	D 16,9% (istituzione tribunale per processare gerarchi nazisti)
Punto biseriale	0,41
Indice facilità	0,56

Item a scelta multipla semplice comuni ai fascicoli "A" e "B"***Seconda metà del Novecento*****1A-1B. La "guerra fredda" è stata principalmente...**

Risposte omesse	3,1% A – 1,5% B
Risposte esatte	50,8% A – 58,5% B (competizione tra Usa e Urss per l'egemonia in tutti i campi di attività e aree geopolitiche)
Distrattori	12,3% A – 6,2% B (una sfida per armi nucleari sempre più distruttive)
	15,4% A – 13,8% B (un conflitto militare tra i due blocchi contrapposti)
	18,5% A – 20,0% B (una strategia per risolvere diplomaticamente la forte conflittualità Usa- Urss)
Punto biseriale	0,50 A – 0,51 B
Indice facilità	0,51 A – 0,58 B

3A-2B. La Costituzione italiana fu espressione...

Risposte omesse	1% A – 1% B
Risposte esatte	80% A – 78,5% B (compromesso equilibrato tra le istanze delle diverse forze politiche)
Distrattori	4,6% A – 7,7% B (dell'acuirsi dello scontro politico tra vari partiti)
	7,7% A – 3,1% B (della prevalenza delle forze politiche cattoliche)
	4,6% A – 7,7% B (della prevalenza delle forze politiche di sinistra)
Punto biseriale	0,11 A – 0,07 B
Indice facilità	0,80 A – 0,78 B

6A-5B. Per "decolonizzazione" si intende...

Risposte omesse	1,5% A – 0,0% B
Risposte esatte	55,4% A – 64,6% B (il processo che ha portato all'indipendenza dei popoli afro-asiatici)
Distrattori	18,5% A – 16,9% B (la perdita delle colonie da parte dei Paesi sconfitti nella II G.M.)
	1,5% A – 3,1% B (l'affluenza dalle colonie di risorse per la ricostruzione)
	23,1% A – 15,4% B (la lotta armata dei popoli colonizzati contro le potenze coloniali)
Punto biseriale	0,32 A – 0,35 B
Indice facilità	0,55 A – 0,65 B

9A-9B Il Sessantotto italiano è stato il movimento di protesta europeo più duraturo e profondo perché ...	
Risposte omesse	9,2% A – 4,6% B
Risposte esatte	70,8% A – 78,5% B (si realizzò la saldatura tra la contestazione studentesca e altre forme di conflittualità sociale)
Distrattori	13,8% A – 7,7% B (il governo acutizzò lo scontro decretando lo stato d'assedio) 6,2% A – 4,6% B (la repressione della "Primavera di Praga" ebbe conseguenze politiche più profonde) 0,0% A – 4,6% B (i servizi segreti sostenuti dalla CIA contribuirono a radicalizzare lo scontro)
Punto biseriale	0,32 A – 0,28 B
Indice facilità	0,71 A – 0,78 B
11A-11B Il termine "globalizzazione" esprime...	
Risposte omesse	1,5% A – 1,5% B
Risposte esatte	86,2% A – 81,5% B (il processo di integrazione economica, finanziaria, culturale a livello mondiale)
Distrattori	4,6% A – 9,2% B (l'unificazione delle comunicazioni attraverso le tecnologie informatiche) 1,5% A – 3,1% B (lo sviluppo anarchico dei mercati borsistici internazionali) 6,2% A – 4,6% B (l'omologazione di salari e stili di vita in tutto il mondo)
Punto biseriale	0,01A – 0,08 B
Indice facilità	0,86 A – 0,82 B
13A-14B L'integralismo islamico ha avuto inizio con...	
Risposte omesse	13,8% A – 4,6% B
Risposte esatte	7,7% A – 18,5% B (la rivoluzione iraniana)
Distrattori	23,1% A – 27,7% B (la guerra in Afghanistan) 21,5% A – 13,8% B (la guerra del Golfo) 33,8% A – 35,4% B (la nascita dello Stato d'Israele)
Punto biseriale	0,44 A – 0,29 B
Indice facilità	0,08 A – 0,18 B
14A- 12B Cause dell'implosione dell'Urss	
Risposte omesse	7,7% A – 13,8% B
Risposte esatte	69,2% A – 56,9% B (stagnazione e arretratezza dell'economia sovietica in un'epoca di forte sviluppo e integrazione del mercato)
Distrattori	16,9% A – 13,8% B (strategia politica di Reagan che inviò aiuti economici ai Paesi satelliti dell'Urss) 1,5% A – 7,7% B (attentati contro i sovietici nei Paesi satelliti dell'Urss e in Afghanistan) 4,6% A – 7,7% B (rafforzamento dei rapporti diplomatici tra Usa-Cina)
Punto biseriale	0,46 A – 0,41 B
Indice facilità	0,69 A – 0,57 B

15A-15B Il "Giorno del ricordo": cosa commemora?

Risposte omesse 7,7% A – 4,6% B

Risposte esatte 40,0% A – 41,5% B (le vittime delle foibe e l'esodo giuliano-dalmata)

Distrattori 6,2% A – 9,2% B (le vittime del terrorismo degli "Anni di piombo")

9,2% A – 10,8% B (tutti i genocidi del Novecento)

36,9% A – 33,8% B (la Shoah)

Punto biseriale 0,29 A – 0,28 B

Indice facilità 0,40 A – 0,42 B

Item a scelta multipla semplice inclusi solo nel fascicolo "A"**2. La consultazione elettorale del 2 giugno 1946 fu finalizzata a eleggere...**

Risposte omesse 3,1

Risposte esatte A 46,2% (l'Assemblea costituente)

Distrattori B 32,3% (il Parlamento repubblicano)

C 1,5% (i Consigli regionali)

D 16,9% (il Presidente della Repubblica)

Punto biseriale 0,23

Indice facilità 0,46

4. La nascita della Repubblica Popolare Cinese fu promossa da...

Risposte omesse 9,2%

Risposte esatte D 66,2% (vittoria comunista di Mao Tse-tung sui nazionalisti)

Distrattori A 4,6% (intervento militare dell'Urss)

B 4,6% (avvento al potere dei nazionalisti di Chang Kai-Shek)

C 15,4% (rivoluzione e conseguente caduta della dinastia Manciù)

Punto biseriale 0,37

Indice facilità 0,66

5. Il conflitto arabo- israeliano ha avuto origine...

Risposte omesse 9,2%

Risposte esatte B 38,5% (con la nascita stessa dello Stato d'Israele)

Distrattori A 15,4% (con la guerra dei "Sei giorni")

C 16,9% (con la prima Intifada)

D 20,0% (con l'intervento di Israele in Libano)

Punto biseriale 0,30

Indice facilità 0,38

7. Il termine "Apartheid" si riferisce ...

Risposte omesse 7,7%

Risposte esatte A 72,3% (alla politica di segregazione razziale vigente negli Usa)

Distrattori B 3,1% (al regime politico apartitico imposto alla Germania dopo la II G.M.)

C 1,5% (ai Paesi non allineati nell'epoca della Guerra fredda)

D 15,4% (alla legislazione razziale in vigore negli Usa sino metà anni '60)

Punto biseriale 0,41

Indice facilità 0,72

8. Il Centro-sinistra in Italia ebbe inizio con l'ingresso nel governo dei...

Risposte omesse	9,2%
Risposte esatte	B 36,9% (socialisti)
Distrattori	A 35,4% (socialdemocratici)
	C 15,4% (comunisti)
	D 3,1% (repubblicani)
Punto biseriale	0,02
Indice facilità	0,37

10. All'epoca di "Mani pulite" numerosi politici vennero accusati di ...

Risposte omesse	3,1%
Risposte esatte	B 72,3% (ricevere soldi in cambio della concessione di appalti)
Distrattori	A 4,6% (pagavano le imprese per ottenere i voti)
	C 5,0% (stringevano accordi segreti con la magistratura)
	D 18,5% (compravano i voti dando tangenti ai partiti)
Punto biseriale	0,40
Indice facilità	0,72

12. I flussi migratori degli anni Novanta hanno determinato

Risposte omesse	3,1%
Risposte esatte	C 84,6% (costituzione di società multiethniche con problemi di integrazione)
Distrattori	A 0,0% (perdita autonomia e identità degli Stati accoglienti)
	B 12,3% (crisi mercato lavoro e aumento disoccupazione)
	D 0,0% (nascita fondamentalismo islamico e terrorismo)
Punto biseriale	0,30
Indice facilità	0,85

Item a scelta multipla semplice inclusi solo nel fascicolo "B"

3. Quando avvenne il cosiddetto "miracolo economico"?	
Risposte omesse	1,5 %
Risposte esatte	C 46,2% (anni '50-'60)
Distrattori	A 18,5% (anni '70-'80) B 30,8% (anni '60-'70) D 3,1% (anni '80-'90)
Punto biseriale	0,15
Indice facilità	0,46
4. La prima grave crisi della "Guerra fredda" riguardò...	
Risposte omesse	4,6%
Risposte esatte	D 36,9% (Berlino, a seguito del blocco sovietico dei rifornimenti)
Distrattori	A 23,1% (Cuba) B 20,0% (Corea) C 15,4% (Vietnam)
Punto biseriale	0,29
Indice facilità	0,37
6. In quale contesto si colloca l'insurrezione ungherese?	
Risposte omesse	20,0%
Risposte esatte	B 47,7% (opera di destalinizzazione avviata da Kruscev)
Distrattori	A 1,5% (ideali della rivoluzione culturale cinese) C 7,7% (mito della "nuova frontiera" di Kennedy) D 23,1% (ideale del "socialismo umano" di Dubcek)
Punto biseriale	0,04
Indice facilità	0,48
7. Il Trattato di Roma promosse il varo della...	
Risposte omesse	6,2%
Risposte esatte	D 40,0% (CEE)
Distrattori	A 36,9% (CECA) B 9,2% (Costituzione europea) C 7,7% (UE)
Punto biseriale	0,12
Indice facilità	0,40
8. Il Concilio Vaticano II annovera tra i suoi esiti più rilevanti...	
Risposte omesse	18,5%
Risposte esatte	A 20,0% (rilancio del ruolo sociale dei cattolici)
Distrattori	B 21,5% (rinnovamento dottrinario della Chiesa cattolica) C 18,5% (neutralità della Chiesa nelle questioni politico-sociali) D 21,5% (fine del potere temporale della Chiesa)
Punto biseriale	0,24
Indice facilità	0,20

10. Perché Aldo Moro fu scelto come bersaglio politico dalle Brigate rosse?	
Risposte omesse	10,8%
Risposte esatte	B 53,8% (contributo di Moro ai governi di solidarietà nazionale)
Distrattori	A 15,4% (ruolo di Moro nella lotta al terrorismo)
	C 9,2% (legami di Moro con i servizi segreti)
	D 10,8% (impegno di Moro per isolare i partiti di sinistra)
Punto biseriale	0,48
Indice facilità	0,54
13. In Italia l'assetto delle finanze negli anni Novanta è stato gravato da...	
Risposte omesse	7,7%
Risposte esatte	B 76,9% (pesante debito pubblico)
Distrattori	A 7,7% (onere per le spese militari)
	C 4,6% (sostegno dello Stato alle grandi industrie)
	D 3,1% (forti investimenti per il Sud)
Punto biseriale	0,42
Indice facilità	0,77

Tablelle cronologiche

Prima metà del Novecento

Tabella 1 - Eventi storici 1900-1915

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Intervento dell'Italia nella Prima guerra mondiale	4
Conquista italiana della Libia	2
Annessione all'Austria della Bosnia-Erzegovina	1
Inizio della Prima guerra mondiale	3
Risposte esatte	20,3%
Risposte sbagliate	75,4%
Risposte omesse	2,3%
Punto biseriale	0,13
Indice facilità	0,20

Tabella 2 - Eventi storici 1916-1925

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Intervento degli Stati Uniti nella Prima guerra mondiale	2
“Marcia su Roma”	4
Rivoluzione di Febbraio in Russia e deposizione dello Zar	1
“Biennio rosso” in Italia	3
Risposte esatte 21,5%	
Risposte sbagliate 72,3%	
Risposte omesse 3,2%	
Punto biseriale 0,31	
Indice facilità 0,22	

Tabella 3 - Eventi storici 1926-1935

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Elezione di Hitler a cancelliere	3
Patti Lateranensi	1
Crollo della Borsa di Wall Street	2
Inizio della guerra d’Etiopia	4
Risposte esatte 16,2%	
Risposte sbagliate 77,5%	
Risposte omesse 6,3%	
Punto biseriale 0,23	
Indice facilità 0,16	

Tabella 4 - Eventi storici 1936-1945

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Varo delle leggi razziali in Italia	2
Inizio della guerra civile spagnola	1
Inizio Seconda guerra mondiale	3
Fine della Repubblica di Salò	4
Risposte esatte 37,7%	
Risposte sbagliate 58,5%	
Risposte omesse 3,8%	
Punto biseriale 0,40	
Indice facilità 0,38	

Tabella 5 - Eventi storici 1900-1945

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Crollo dell'impero ottomano	1
Nascita dell'ONU	4
Resistenza e lotta di liberazione	3
Nascita della Società delle Nazioni	2
Risposte esatte 37,6%	
Risposte sbagliate 56,2%	
Risposte omesse 6,2%	
Punto biseriale 0,38	
Indice facilità 0,38	

Tabelle cronologiche*Seconda metà del Novecento***Tabella 1 - Eventi storici 1946-1960**

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Rivoluzione castrista a Cuba	4
Nascita della Repubblica italiana	1
XX Congresso del Pcus e inizio della destalinizzazione	3
Nascita della Repubblica popolare cinese	2
Risposte esatte 6,2%	
Risposte sbagliate 73,1%	
Risposte omesse 20,7%	
Punto biseriale 0,20	
Indice facilità 0,06	

Tabella 2 - Eventi storici 1961-1975

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Golpe cileno del generale Pinochet	3
Strage di piazza Fontana	2
Fine della guerra del Vietnam	4
“Primavera di Praga”	1
Risposte esatte 5,4%	
Risposte sbagliate 65,4%	
Risposte omesse 29,2%	
Punto biseriale 0,04	
Indice facilità 0,05	

Tabella 3 - Eventi storici 1976-1990

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Rapimento e uccisione di Aldo Moro	1
Riunificazione politica della Germania	4
Elezione di Gorbaciov a segretario del Pcus	2
Crollo del muro di Berlino	3
Risposte esatte 31,6%	
Risposte sbagliate 54,6%	
Risposte omesse 13,8%	
Punto biseriale 0,44	
Indice facilità 0,32	

Tabella 4 - Eventi storici 1946-1978

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Fine del regime franchista in Spagna	3
Rivoluzione islamica in Iran	4
Guerra di Corea	1
Contestazione studentesca	2
Risposte esatte 5,4%	
Risposte sbagliate 70,8%	
Risposte omesse 23,8%	
Punto biseriale 0,38	
Indice facilità 0,05	

Tabella 5 - Eventi storici 1977-2007

EVENTI STORICI	Sequenza esatta
Guerra nei Balcani	2
Dissoluzione dell'Urss	1
Inizio della guerra in Afghanistan	4
Attentato alle Torri Gemelle di New York	3
Risposte esatte 27,7%	
Risposte sbagliate 59,2%	
Risposte omesse 13,1%	
Punto biseriale 0,34	
Indice facilità 0,28	

Cloze test

Prima metà del Novecento

Cloze 1 "La società di massa"

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BISE- RIALE	INDICE FACILITÀ
Occidentale Sviluppato, industrializzato, civilizzato, colonizzatore, europeo, orientale, nuovo	78,5	10,8	10,8	0,24	0,785
Informazione Comunicazione, industrializzazione, denaro, lavoro, infrastrutture, locomozione, naviga- zione, fonti energetiche, risorse, produzio- ne, capitali, consumo, beni, indu- strie, tecnologie, ferrovie, fonti energetiche	2,3	75,4	22,3	0,00	0,023
Mercato Massa, Stato, spreco, sviluppo, guerra, consumo, fabbrica, industrializzazione, scambio, acquisto, capitale	17,7	41,5	40,8	0,33	0,177
Istruzione Alfabetizzazione, educazione, cultura, insegnamento, industrializzazione, scolarizzazione, sistemi	63,8	30,8	5,4	0,17	0,638
Voto Lavoro	94,6	0,8	4,6	0,34	0,946

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BI- SERIALE	INDICE FACILITÀ
Partecipazione Adesione, fetta, porzione, conoscenza, volontà, libertà, cerchia, fascia, affermazione	53,8	39,2	6,9	0,29	0,538
Partiti Leader, circoli, comitati, sindacati, ceti, movimenti, dittatori, governi, gruppi, lavoratori, consumatori	60,0	13,8	25,4	0,54	0,608
Sindacali Nazionali, dei lavoratori, del lavoro, militari, popolari, cattoliche, politiche, collettive, lavorative, indipendenti, urbane, sociali, femminili, internazionali, autonome, pubbliche	17,7	32,3	50,0	0,44	0,177
Politica Proletaria, popolare, civile, sindacale, economica, operaia, di classe, armata, comunista	68,5	17,7	13,8	0,25	0,685
Emancipazione Rinascita, integrazione, progressione, affermazione, ribalta. rinnovamento, introduzione, lotta, unificazione, rivoluzione, rivolta, emarginazione, evoluzione, cambiamento, rivendicazione, trasformazione, ascesa, mobilitazione, reintegrazione, consapevolezza, rivalutazione, riuscita, inizializzazione, sviluppo, innovazione, politica, rivalutazione, indipendenza	28,5	62,3	9,2	0,35	0,285

Cloze 2 “Caratteri del totalitarismo”

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BI- SERIALE	INDICE FACILITÀ
Comunismo Muro di Berlino, muro, Urss, regime, nazismo	6,2	88,5	5,4	0,26	0,062
Partito Governo, regime, concetto, potere, sistema, leader, controllo, organo, capo, movimento, dittatore, modello, gruppo, esercito	53,1	28,5	18,5	0,54	0,531
Dissenso Malcontento, popolo, governo, sovversivo, nemico, diverso, dissidente, terrorismo, movimento, crimine, opposizione, consenso, ribellismo, disordine	49,2	29,6	23,8	0,60	0,492

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BISERIALE	INDICE FACILITÀ
Comunicazione informazione, trasporto, pro- duzione, propaganda	70,0	21,5	8,5	0,32	0,700
Economia Amministrazione, istruzione, autorità, opinione, potere, in- formazione, ideologia, esercito, organizzazione, opposizione, apparato, industria, educazione, attenzione, conformazione	24,6	31,5	43,8	0,26	0,246
Capo Leader, dittatore, personaggio, tipo, potere, politico, sovrano, superuomo, duce, carattere, personalità, generale, coman- dante, regime	21,5	53,1	25,4	0,23	0,215
Propaganda Violenza, pubblicità, comunica- zione, stampa, radio, televisio- ne, forza, religione, repressione	43,1	35,4	21,5	0,49	0,431
Nazismo Comunismo, marxismo, totali- tarismo	80,0	8,5	11,5	0,50	0,80
Re Sovrano, papa, consiglio, patria, monarca, fuhrer, "mea lux", parlamento, profeta, sultano, imperatore, regime, governato- re, monarchia, popolo, Dio	39,2	26,2	34,6	0,36	0,39
Chiesa monarchia, borghesia, politica, sovranità, resistenza, rivolta, cultura, Germania	38,5	32,3	29,2	0,34	0,38

Cloze 3 "Antisemitismo e Shoah"

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BISERIALE	INDICE FACILITÀ
Complotto attentato, piano, inganno, duro colpo, patrimonio, conflitto, at- tacco, tranello, colpo di Stato	63,1	23,8	13,1	0,49	0,63
Interno opera, introduzione, esterno, area, elezione, inizio, entrata, accettazione, controllo	63,8	8,5	27,7	0,47	0,64
Emigrazione espulsione, estradizione, allon- tamento, espatrio, esodo, e- sclusione, epurazione, isola- mento, emarginazione, evasio- ne, eliminazione. antisemitismo, oppressione, espropriazione, etichettamento, internamento, emancipazione, olocausto, omi- cidio, annientamento, aliena- zione, odio	0,0	66,9	33,1	0,00	0,00
Norimberga discriminazione, antisemite, novembre, razza, maggio, tolle- ranza, Hitler	32,3	8,5	59,2	0,24	0,32
Cristalli coltelli, lunghi coltelli, diamanti, pugnali	63,1	16,9	20,0	0,43	0,63
Ghetti campi, campi di concentramen- to, campi di lavoro, lager, gulag	30,0	63,8	6,2	0,42	0,30
Eliminazione uccisione, deportazione, espor- tazione, oppressione, inadegua- tezza, estradizione	56,2	22,3	21,5	0,66	0,56
Soluzione risoluzione, eliminazione, fase, questione, decisione, resa, pro- cedura, sentenza, tregua, strate- gia, sorte	56,2	43,8	27,0	0,66	0,56

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BISERIALE	INDICE FACILITÀ
Deportazione morte, eliminazione, liberazio- ne, sterminazione, salvezza, uccisione, persecuzione, repres- sione, reclusione, concentra- mento, distruzione, condotta, soppressione, chiusura, fucila- zione, strage	37,7	48,5	13,8	0,29	0,38
Sterminio concentramento, lavoro, lager	27,7	66,2	6,2	0,28	0,28

Cloze 4 "L'Italia della Prima Repubblica"

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BISERIALE	INDICE FACILITÀ
Europa Italia, guerra, guerra fredda, schieramento, Parlamento, poli- tica, crisi, opposizione, occiden- te, oriente, Usa	21,5	30,0	48,6	0,51	0,22
Occidentale sovietico, statunitense, filo- statunitense, americano, eco- nomico, atlantico, Usa, Nato	46,2	21,5	32,3	0,46	0,46
Atlantico d'acciaio, d'alleanza, di Varsa- via, di Londra, di Lisbona, sta- tunitense, Nato	23,8	14,6	61,5	0,42	0,24
Comunista socialista, sociale, politico, anti, economico	51,5	13,8	34,6	0,61	0,52
Economici ideologici, sociali, situazione	65,4	6,9	27,7	0,40	0,65
Democrazia politica, sinistra, volontà, rivo- luzione, repubblica, situazione, minoranza, elezione, opposizio- ne, arrivare, pace	3,1	21,5	75,4	0,33	0,03

ITEM ESATTO E ALTRI TERMINI INTRODOTTI	% RISPOSTE GIUSTE	% RISPOSTE ERRATE	% RISPOSTE OMESSE	PUNTO BISERIALE	INDICE FACILITÀ
<p>Alternanza</p> <p>partecipazione, porsi, entrare, presiedere, intervento, andare, arrivare, salire, esercitare, essere, aspirare, stare, governare, cooperazione, scelta, indipendenza, sostituirsi, equilibri, accedere, accesso, stabilità, mettersi, rimanere</p>	1,5	42,3	56,2	0,33	0,02
<p>Equilibri</p> <p>affari, alleati, obiettivi, organismi, organi, esiti, interessi, stati, avversari, accordi, squilibri, assetti, partiti, scontri, scambi, ordini, alleati, schieramenti, apparato</p>	24,6	35,4	40,0	0,31	0,25
<p>Novanta</p> <p>Ottanta, Cinquanta, Sessanta, Settanta, Venti, Trenta</p>	45,4	18,5	36,2	0,57	0,45
<p>Maggioritario</p> <p>bipolare, liberale, sociale, lato, stretto, bicamerale, democratico, legislativo, proporzionale, politico, pratico, di legge, fiscale, parlamento, numerico</p>	6,2	29,2	64,6	0,44	<u>0,06</u>

III/b Item analisi dei dati raccolti nello studio principale

Item a scelta multipla: valori descrittivi dell'Item analisi classica:

PRIMA METÀ NOVECENTO					
Item	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	Comportamento dell'Italia allo scoppio della I guerra mondiale	61	MF	0,23	Buono
2	Perché il 1917 fu un anno di svolta nella I guerra mondiale	81	F	0,22	Buono
3	Condizioni di pace imposte alla Germania dal trattato di Versailles	66	MF	0,23	Buono
4	Crollo della Borsa di Wall Street	68	MF	0,20	Buono
5	Responsabilità del re d'Italia nell'appoggio al fascismo	80	F	0,36	Buono
6	Ceto sociale che aderì maggiormente al fascismo	64	MF	0,25	Buono
7	Ascesa al potere di Hitler	46	MD	0,28	Buono
8	Localizzazione dello "spazio vitale" rivendicato da Hitler	36	MD	0,32	Buono
9	"Grandi purghe" staliniste	16	D	0,20	Buono
10	Significato del patto "Molotov-Ribbentrop"	67	MF	0,28	Buono
11	Guerra civile di Spagna	66	MF	0,25	Buono
12	Comportamento dell'Italia allo scoppio della II guerra mondiale	61	MF	0,31	Buono
13	1941 anno decisivo per le sorti della II guerra mondiale	34	MD	0,11	Critico
14	Resistenza italiana	49	MD	0,41	Buono
15	Accordi di Yalta	50	MF/MD	0,22	Buono

Item a scelta multipla: valori descrittivi dell'Indice di discriminatività (IRT)

PRIMA METÀ NOVECENTO			
Item	Contenuto	PBt	Giudizio
1	Comportamento dell'Italia allo scoppio della I guerra mondiale	0,24	Buono
2	Perché il 1917 fu un anno di svolta nella I guerra mondiale	0,19	Critico
3	Condizioni d pace imposte alla Germania dal trattato di Versailles	0,26	Buono
4	Crollo della Borsa di Wall Street	0,19	Critico
5	Responsabilità del re d'Italia nell'appoggio al fascismo	0,40	Buono
6	Ceto sociale che aderì maggiormente al fascismo	0,26	Buono
7	Ascesa al potere di Hitler	0,29	Buono
8	Localizzazione dello "spazio vitale" rivendicato da Hitler	0,30	Buono
9	"Grandi purghe" staliniste	0,19	Critico
10	Significato del patto "Molotov-Ribbentrop"	0,34	Buono
11	Guerra civile di Spagna	0,27	Buono
12	Comportamento dell'Italia allo scoppio della II guerra mondiale	0,32	Buono
13	1941 anno decisivo per le sorti della II guerra mondiale	0,11	Critico
14	Resistenza italiana	0,41	Buono
15	Accordi di Yalta	0,25	Buono

Item a scelta multipla: valori descrittivi dell'Item analisi classica:

SECONDA METÀ NOVECENTO					
Item	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	Significato della Guerra fredda	58	MF	0,42	Buono
2	Prima grave crisi della Guerra fredda	42	MD	0,17	Critico
3	Consultazioni elettorali del 2 giugno 1946	47	MD	0,26	Buono
4	Nascita della Repubblica popolare cinese	66	MF	0,28	Buono
5	Inizio del conflitto arabo-israeliano	44	MD	0,24	Buono
6	Significato della decolonizzazione	56	MF	0,37	Buono
7	Importanza del "Trattato di Roma"	34	MD	0,22	Buono
8	Periodo del "miracolo economico"	39	MD	0,24	Buono
9	Importanza storica del Concilio Vaticano II	25	MD	0,38	Buono
10	Principale causa dell'assassinio di Aldo Moro	54	MF	0,33	Buono
11	Significato storico del Sessantotto italiano	37	MD	0,38	Buono
12	Oggetto dell'inchiesta "Mani pulite"	35	MD	0,17	Critico
13	Significato del termine "Apartheid"	54	MF	0,36	Buono
14	Cause del crollo dell'Unione Sovietica	46	MD	0,29	Buono
15	Significato del "Giorno del ricordo"	48	MD	0,31	Buono

Item a scelta multipla: valori descrittivi dell'Indice di discriminatività (IRT)

SECONDA METÀ NOVECENTO			
Item	Contenuto	PBt	Giudizio
1	Significato della Guerra fredda	0,41	Buono
2	Prima grave crisi della Guerra fredda	0,14	Critico
3	Consultazioni elettorali del 2 giugno 1946	0,28	Buono
4	Nascita della Repubblica popolare cinese	0,33	Buono
5	Inizio del conflitto arabo-israeliano	0,29	Buono
6	Significato della decolonizzazione	0,39	Buono
7	Importanza del "Trattato di Roma"	0,26	Buono
8	Periodo del "miracolo economico"	0,28	Buono
9	Importanza storica del Concilio Vaticano II	0,39	Buono
10	Principale causa dell'assassinio di Aldo Moro	0,39	Buono
11	Significato storico del Sessantotto italiano	0,42	Buono
12	Oggetto dell'inchiesta "Mani pulite"	0,23	Buono
13	Significato del termine "Apartheid"	0,41	Buono
14	Cause del crollo dell'Unione Sovietica	0,39	Buono
15	Significato del "Giorno del Ricordo"	0,29	Buono

Cloze test: valori descrittivi dell'Item analisi classica

PRIMA METÀ NOVECENTO					
Cloze 1 "La società di massa"					
Item	Contenuto	FAC	Giudizio	PB	Giudizio
1	Occidentale	86	F	0,14	Critico
2	Mercato	23	D	0,32	Buono
3	Partecipazione	80	F	0,21	Buono
4	Partiti	76	F	0,24	Buono
5	Sindacali	35	MD	0,36	Buono
6	Politica	80	F	0,16	Critico
7	Emancipazione	52	MF	0,33	Buono
Cloze 2 "Caratteri del totalitarismo"					
Item	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	Partito	67	MF	0,38	Buono
2	Dissenso	50	MF	0,39	Buono
3	Economia	38	MD	0,15	Critico
4	Propaganda	55	MF	0,27	Buono
5	Nazismo	86	F	0,20	Buono
6	Re	41	MD	0,23	Buono
7	Chiesa	36	MD	0,27	Buono

Cloze test: valori descrittivi dell'Indice di discriminatività (IRT)

PRIMA METÀ NOVECENTO			
Cloze 1 "La società di massa"		PBt	Giudizio
1	Occidentale	0,24	Buono
2	Mercato	0,35	Buono
3	Partecipazione	0,25	Buono
4	Partiti	0,39	Buono
5	Sindacali	0,40	Buono
6	Politica	0,20	Buono
7	Emancipazione	0,37	Buono
Cloze 2 "Caratteri del totalitarismo"		PBt	Giudizio
1	Partito	0,45	Buono
2	Dissenso	0,46	Buono
3	Economia	0,31	Buono
4	Propaganda	0,36	Buono
5	Nazismo	0,46	Buono
6	Re	0,38	Buono
7	Chiesa	0,35	Buono

Cloze test: valori descrittivi dell'Item analisi classica:

SECONDA METÀ NOVECENTO					
Cloze 3 "Antisemitismo e Shoah"					
Item	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	Interno	78	F	0,29	Buono
2	Norimberga	59	MF	0,16	Critico
3	Cristalli	72	MF	0,28	Buono
4	Ghetti	33	MD	0,29	Buono
5	Eliminazione	82	F	0,35	Buono
6	Soluzione	58	MF	0,42	Buono
7	Sterminio	24	D	0,16	Critico
Cloze 4 "Italia nella Prima Repubblica"					
Item	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	Europa	32	MD	0,31	Buono
2	Occidentale	43	MD	0,24	Buono
3	Atlantico	29	MD	0,43	Buono
4	Comunista	52	MF	0,40	Buono
5	Economici	73	MF	-0,05	Nulla
6	Novanta	41	MD	0,42	Buono
7	Elettorale	46	MD	0,49	Buono

Cloze test: valori descrittivi dell'Indice di discriminatività (IRT)

SECONDA METÀ NOVECENTO			
Cloze 3 "Antisemitismo e Shoah"		PBt	Giudizio
1	Interno	0,41	Buono
2	Norimberga	0,29	Buono
3	Cristalli	0,35	Buono
4	Ghetti	0,32	Buono
5	Eliminazione	0,44	Buono
6	Soluzione	0,45	Buono
7	Sterminio	0,13	Critico
Cloze 4 "Italia nella Prima Repubblica"		PBt	Giudizio
1	Europa	0,32	Buono
2	Occidentale	0,41	Buono
3	Atlantico	0,50	Buono
4	Comunista	0,57	Buono
5	Economici	0,27	Buono
6	Novanta	0,53	Buono
7	Elettorale	0,61	Buono

Tabelle cronologiche: valori descrittivi dell'Item analisi classica

		PRIMA METÀ NOVECENTO			
N. Tab.	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	<i>Sequenza corretta</i> 2-4-1-3	36	MD	0,37	Buono
1bis	<i>Parzialmente corretta</i> 4-2-1-3/ 2-1-4-3/ 2-4-3-1	28	MD	0,49	Buono
2	<i>Sequenza corretta</i> 3-1-2-4	23	D	0,23	Buono
2bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-3-2-4/ 3-2-1-4/ 3-1-4-2	18	D	0,33	Buono
3	<i>Sequenza corretta</i> 2-1-3-4	45	MD	0,33	Buono
3bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-2-3-4/ 2-3-1-4/ 2-1-4-3	30	MD	0,31	Buono
4	<i>Sequenza corretta</i> 1-4-3-2	49	MD	0,35	Buono
4bis	<i>Parzialmente corretta</i> 4-1-3-2/ 1-3-4-2/ 1-4-2-3	45	MD	0,38	Buono

Tabelle cronologiche: valori descrittivi dell'Item analisi classica

		SECONDA METÀ NOVECENTO			
N. Tab.	Contenuto	FAC	Giudizio	PBs	Giudizio
1	<i>Sequenza corretta</i> 3-1-4-2	46	MD	0,31	Buono
1bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-3-4-2/ 3-4-1-2/ 3-1-2-4	42	MD	0,34	Buono
2	<i>Sequenza corretta</i> 3-1-4-2	18	D	0,25	Buono
2bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-3-4-2/ 3-4-1-2/ 3-1-2-4	8	D	0,22	Buono
3	<i>Sequenza corretta</i> 4-1-3-2	26	MD	0,30	Buono
3bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-4-3-2/4-3-1-2/4-1-2-3	20	D	0,45	Buono
4	<i>Sequenza corretta</i> 4-3-1-2-	36	MD	0,45	Buono
4bis	<i>Parzialmente corretta</i> 3-4-1-2/ 4-1-3-2/ 4-3-2-1	26	MD	0,55	Buono

Tabelle cronologiche: valori descrittivi dell'Indice di discriminatività (IRT)

		PRIMA METÀ NOVECENTO	
N. Tab.	Contenuto	PBt	Giudizio
1	<i>Sequenza corretta</i> 2-4-1-3	0,40	Buono
1bis	<i>Parzialmente corretta</i> 4-2-1-3/ 2-1-4-3/ 2-4-3-1	0,50	Buono
2	<i>Sequenza corretta</i> 3-1-2-4	0,19	Critico
2bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-3-2-4/ 3-2-1-4/ 3-1-4-2	0,29	Buono
3	<i>Sequenza corretta</i> 2-1-3-4	0,33	Buono
3bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-2-3-4/ 2-3-1-4/ 2-1-4-3	0,30	Buono
4	<i>Sequenza corretta</i> 2-1-3-4	0,33	Buono
4bis	<i>Parzialmente corretta</i> 4-1-3-2/ 1-3-4-2/ 1-4-2-3	0,35	Buono

Tabelle cronologiche: valori descrittivi dell'Indice di discriminatività (IRT)

		SECONDA METÀ NOVECENTO	
N. Tab.	Contenuto	PBt	Giudizio
1	<i>Sequenza corretta</i> 3-1-4-2	0,29	Buono
1bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-3-4-2/ 3-4-1-2/ 3-1-2-4	0,31	Buono
2	<i>Sequenza corretta</i> 3-1-4-2	0,21	Buono
2bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-3-4-2/ 3-4-1-2/ 3-1-2-4	0,19	Critico
3	<i>Sequenza corretta</i> 4-1-3-2	0,29	Buono
3bis	<i>Parzialmente corretta</i> 1-4-3-2/4-3-1-2/4-1-2-3	0,44	Buono
4	<i>Sequenza corretta</i> 4-3-1-2	0,44	Buono
4bis	<i>Parzialmente corretta</i> 3-4-1-2/ 4-1-3-2/ 4-3-2-1	0,53	Buono

III/c *Analisi dei singoli item della prova di profitto*

Item a scelta multipla semplice

Prima metà del Novecento

1. Comportamento dell'Italia allo scoppio del primo conflitto mondiale	
Risposte omesse	1%
Risposta esatta	C 61% (dichiara la neutralità)
Distrattori	A 28% (dichiara la non belligeranza)
	B 8% (interviene a fianco dell'Intesa)
	D 2% (interviene a fianco della Triplice Alleanza)
Punto biseriale IAC	0,23
Punto biseriale IRT	0,24
Indice facilità IRT	0,62
2. Perché il 1917 è stato un anno di svolta nella Prima guerra mondiale	
Risposte omesse	2%
Risposte esatte	B 81% (intervento degli Usa e rivoluzioni in Russia)
Distrattori	A 5% (grandi offensive sui vari fronti di guerra)
	C 3% (utilizzo di nuove armi belliche, come i gas chimici)
	D 10% (passaggio dalla guerra di movimento a quella di posizione)
Punto biseriale IAC	0,22
Punto biseriale IRT	0,19
Indice facilità IRT	0,83
3. Le condizioni di pace imposte alla Germania a Versailles ambivano a...	
Risposte omesse	3%
Risposte esatte	D 66% (punire e ridimensionare drasticamente la Germania)
Distrattori	A 11% (ripristinare i vecchi equilibri geo-politici)
	B 13% (realizzare l'ideale wilsoniano di autodeterminazione)
	C 7% (dividere la Germania in due Stati controllati dai vincitori)
Punto biseriale IAC	0,23
Punto biseriale IRT	0,26
Indice facilità IRT	0,68
4. La principale causa del crollo della borsa di Wall Street	
Risposte omesse	1%
Risposte esatte	C 68% (crisi di sovrapproduzione)
Distrattori	A 4% (finanziamenti degli Usa per la ripresa dell'economia europea)
	B 5% (politica economica isolazionista degli Usa)
	D 23% (spirale inflazionistica per il minor potere d'acquisto del dollaro)
Punto biseriale IAC	0,23
Punto biseriale IRT	0,26
Indice facilità IRT	0,68

5. Maggiori responsabilità del re d'Italia nell'appoggio dato al Fascismo		
Risposte omesse		2%
Risposte esatte	D	81% (mancata firma stato d'assedio "marcia su Roma", silenzio sullo omicidio Matteotti, firma delle leggi razziali)
Distrattori	A	6% (leggi fascistissime, persecuzioni dei dissidenti, scioglimento delle associazioni cattoliche)
	B	1% (conquista Etiopia, guerra di Spagna, Fosse Ardeatine)
	C	10% (abrogazione Parlamento, alleanza con Hitler, fondazione della Repubblica di Salò)
Punto biseriale	IAC	0,36
Punto biseriale	IRT	0,40
Indice facilità	IRT	0,82
6. Ceto sociale che aderì maggiormente al Fascismo		
Risposte omesse		3%
Risposte esatte	A	64% (classi medie)
Distrattori	B	14% (contadini)
	D	12% (proletariato urbano)
	C	7% (lavoratori autonomi)
Punto biseriale	IAC	0,25
Punto biseriale	IRT	0,26
Indice facilità	IRT	0,66
7. Fattore determinante nell'ascesa al potere di Hitler		
Risposte omesse		4%
Risposte esatte	C	46% (devastante effetto della crisi economica del '29)
Distrattori	D	9% (prestigio di cui godevano gli altri regimi dittatoriali)
	A	19% (carattere autoritario e illiberale della Repubblica di Weimar)
	B	21% (contrasto tra le forze politiche di sinistra negli anni Trenta)
Punto biseriale	IAC	0,28
Punto biseriale	IRT	0,29
Indice facilità	IRT	0,48
8. Lo "spazio vitale" rivendicato da Hitler si identificava con...		
Risposte omesse		5%
Risposte esatte	D	36% (Europa orientale)
Distrattori	A	16% (Paesi scandinavi)
	C	19% (Alsazia e Lorena)
	B	25% (Bacino minerario Ruhr)
Punto biseriale	IAC	0,28
Punto biseriale	IRT	0,29
Indice facilità	IRT	0,48

9. Le "grandi purghe" staliniste riguardarono...

Risposte omesse	5%
Risposte esatte	A 16% (la decimazione della vecchia classe dirigente bolscevica e degli alti quadri dell'esercito)
Distrattori	D 44% (lo sterminio dei kulaki) C 32% (l'eliminazione oppositori menscevichi e socialrivoluzionari) B 3% (la drastica riduzione dell'apparato burocratico sovietico)
Punto biseriale IAC	0,20
Punto biseriale IRT	0,19
Indice facilità IRT	0,17

10. Il patto "Molotov-Ribbentrop": è stato un evento diplomatico clamoroso perché era impensabile...

Risposte omesse	10%
Risposte esatte	A 67% (un accordo di non aggressione tra due potenze ideologicamente inconciliabili e antagoniste)
Distrattori	D 8% (l'aiuto militare della Germania nazista all'Urss stalinista) C 10% (un'alleanza tra Hitler e Stalin per abbattere le democrazie occidentali) B 5% (la convergenza degli obiettivi politici dei due dittatori per contrastare l'egemonia Usa)
Punto biseriale IAC	0,28
Punto biseriale IRT	0,34
Indice facilità IRT	0,75

11. Guerra civile spagnola: quali furono le parti in conflitto?

Risposte omesse	8%
Risposte esatte	B 66% (i repubblicani del Fronte popolare e i nazionalisti di Franco)
Distrattori	D 8% (le forze politiche fedeli al re e repubblicani del Fronte popolare) C 11% (le brigate internaz. filofasciste e le milizie dei partiti di sinistra) A 7% (contingenti militari di Franco e quelli del Patto di Varsavia)
Punto biseriale IAC	0,25
Punto biseriale IRT	0,27
Indice facilità IRT	0,72

12. Comportamento di Mussolini allo scoppio della Seconda guerra mondiale

Risposte omesse	2%
Risposte esatte	D 61% (proclamò lo stato di non belligeranza)
Distrattori	A 6% (dichiarò guerra alla Francia e alla Grecia) B 23% (entrò in guerra con la Germania) C 8% (iniziò l'occupazione militare dell'Albania)
Punto biseriale IAC	0,31
Punto biseriale IRT	0,32
Indice facilità IRT	0,62

13. Il 1941 è stato un anno decisivo per le sorti della II Guerra mondiale perchè...

Risposte omesse	8%
Risposte esatte	D 34% (furono coinvolti in guerra l'Urss e gli Usa)
Distrattori	A 33% (l'Asse iniziò a subire pesanti sconfitte, come a Stalingrado)
	B 15% (avvenne il primo grande sbarco alleato sul fronte europeo)
	C 10% (fu chiuso il fronte africano dopo la sconfitta di El Alamein)
Punto biseriale IAC	0,11
Punto biseriale IRT	0,11
Indice facilità IRT	0,37

14. Resistenza italiana: da chi fu costituita?

Risposte omesse	4%
Risposte esatte	D 48% (gruppi armati coordinati dai partiti del Cln)
Distrattori	B 26% (bande armate senza coordinamento politico)
	A 20% (antifascisti coordinati militarmente da Badoglio)
	C 2% (brigate internazionali coordinate dall'Urss)
Punto biseriale IAC	0,41
Punto biseriale IRT	0,41
Indice facilità IRT	0,51

15. Quale fu il contenuto degli accordi di Yalta?

Risposte omesse	14%
Risposte esatte	B 50% (divisione della Germania in 4 zone di occupazione)
Distrattori	D 7% (sganciamento bomba atomica sul Giappone)
	A 15% (apertura nuovo fronte in Normandia)
	C 14% (istituzione tribunale per processare gerarchi nazisti)
Punto biseriale IAC	0,22
Punto biseriale IRT	0,25
Indice facilità IRT	0,58

Seconda metà del Novecento**1. La "guerra fredda" è stata principalmente...**

Risposte omesse 25%

Risposte esatte A. 58% (competizione tra Usa e Urss per l'egemonia in tutti i campi)

Distrattori B 16% (conflitto armato tra i due blocchi contrapposti)

C 0% (sfida per il primato economico e leadership nell'ONU)

D 0% (una strategia per risolvere diplomaticamente la conflittualità tra i due blocchi)

Punto biseriale IAC 0,42

Punto biseriale IRT 0,41

Indice facilità IRT 0,59

2. La prima grave crisi della "Guerra fredda" riguardò...

Risposte omesse 38%

Risposte esatte A 42% (Berlino, a seguito del blocco sovietico dei rifornimenti)

Distrattori C 0% (Cuba)

B 20% (Corea)

D 0% (Vietnam)

Punto biseriale IAC 0,17

Punto biseriale IRT 0,14

Indice facilità IRT 0,47

3. La consultazione elettorale del 2 giugno 1946 fu finalizzata a eleggere...

Risposte omesse 7%

Risposte esatte D 47% (l'Assemblea costituente)

Distrattori B 26% (il Parlamento repubblicano)

A 2% (i Consigli regionali)

C 18% (il Presidente della Repubblica)

Punto biseriale IAC 0,26

Punto biseriale IRT 0,28

Indice facilità IRT 0,51

4 La nascita della Repubblica popolare cinese fu promossa da...

Risposte omesse 14%

Risposte esatte B 66% (vittoria comunista di Mao Tse-tung sui nazionalisti)

Distrattori D 4% (intervento militare dell'Urss in Cina)

C 6% (avvento al potere dei nazionalisti di Chang Kai-Shek)

A 10% (rivoluzione e conseguente caduta della dinastia Manciù)

Punto biseriale IAC 0,28

Punto biseriale IRT 0,33

Indice facilità IRT 0,76

5 Il conflitto arabo- israeliano ha avuto origine...

Risposte omesse	19%
Risposte esatte	C 44% (con la nascita stessa dello Stato d'Israele) (25 su 65)
Distrattori	B 11% (con la guerra dei "Sei giorni")
	A 12% (con la prima Intifada)
	D 13% (con l'intervento di Israele in Libano)
Punto biseriale IAC	0,24
Punto biseriale IRT	0,29
Indice facilità IRT	0,55

6. Per "decolonizzazione" si intende...

Risposte omesse	6%
Risposte esatte	D 56% (il processo che ha portato all'indipendenza dei popoli afro-asiatici)
Distrattori	C 33% (la perdita delle colonie da parte dei Paesi sconfitti nella II G.M.)
	A 1% (l'affluenza dalle colonie di risorse per la ricostruzione)
	B 4% (la lotta armata dei popoli colonizzati contro le potenze coloniali)
Punto biseriale IAC	0,39
Punto biseriale IRT	0,37
Indice facilità IRT	0,59

7 Il Trattato di Roma promosse il varo della ...

Risposte omesse	17%
Risposte esatte	B 34% (CEE)
Distrattori	C 31% (CECA)
	A 9% (BCE)
	D 9% (UE)
Punto biseriale IAC	0,22
Punto biseriale IRT	0,26
Indice facilità IRT	0,40

8 Quando avvenne il cosiddetto "miracolo economico"?

Risposte omesse	9%
Risposte esatte	A 39% (anni Cinquanta-Sessanta)
Distrattori	C 36% (anni Settanta-Ottanta)
	B 12% (anni Sessanta-Settanta)
	D 5% (anni Ottanta-Novanta)
Punto biseriale IAC	0,24
Punto biseriale IRT	0,28
Indice facilità IRT	0,42

9. Il Concilio Vaticano II annovera tra i suoi esiti più rilevanti...

Risposte omesse	20%
Risposte esatte	A 25% (il rilancio del ruolo sociale dei cattolici)
Distrattori	D 13% (la ricomposizione dello scisma con la Chiesa ortodossa) C 30% (la neutralità della Chiesa nelle questioni politico-sociali) B 12% (la fine del potere temporale della Chiesa)
Punto biseriale IAC	0,38
Punto biseriale IRT	0,39
Indice facilità IRT	0,32

10 Il Sessantotto italiano è stato il movimento di protesta europeo più duraturo e profondo perché ...

Risposte omesse	9%
Risposte esatte	D 51% (si realizzò la saldatura tra la contestazione studentesca e altre forme di conflittualità sociale)
Distrattori	C 8% (il governo acutizzò lo scontro decretando lo stato d'assedio) B 28% (l'occupazione di scuole e università sfociò in azioni terroristiche) A 2% (i servizi segreti e la CIA contribuirono a radicalizzare lo scontro)
Punto biseriale IAC	0,33
Punto biseriale IRT	0,39
Indice facilità IRT	0,59

11 Perché Aldo Moro fu scelto come bersaglio politico dalle Brigate rosse?

Risposte omesse	20%
Risposte esatte	B 37% (contributo di Moro ai governi di solidarietà nazionale)
Distrattori	C 22% (ruolo di Moro nella lotta al terrorismo) D 9% (legami di Moro con i servizi segreti per combattere il terror.) A 12% (impegno di Moro per isolare i partiti di sinistra)
Punto biseriale IAC	0,38
Punto biseriale IRT	0,42
Indice facilità IRT	0,46

12. All'epoca dell'inchiesta "Mani pulite" numerosi politici vennero accusati di ...

Risposte omesse	15%
Risposte esatte	C 35% (ricevevano soldi in cambio della concessione di appalti)
Distrattori	B 4% (pagavano le imprese per ottenere i voti) D 19% (stringevano accordi economici con la malavita) A 27% (compravano i voti dando tangenti ai partiti)
Punto biseriale IAC	0,17
Punto biseriale IRT	0,23
Indice facilità IRT	0,41

13. Il termine "Apartheid" si riferisce ...

Risposte omesse 11%

Risposte esatte D 54% (alla politica di segregazione razziale vigente negli Usa)

Distrattori A 3% (al regime politico apertistico imposto alla Germania dopo la II G.M.)

B 20% (alla lotta di M.L.King e N.Mandela per l'emancipazione dei neri)

C 12% (legislazione razziale in vigore negli Usa sino metà anni Sessanta)

Punto biseriale IAC 0,36

Punto biseriale IRT 0,41

Indice facilità IRT 0,61

14. Causa principale dell'implosione dell'Urss

Risposte omesse 27%

Risposte esatte B 46%(stagnazione e arretratezza dell'economia sovietica in un'epoca di forte sviluppo e integrazione del mercato mondiale)

Distrattori C 15% (invio di Reagan di aiuti economici ai Paesi satelliti dell'Urss)

D 7% (completo isolamento dell'Urss dopo l'occupazione dell'Afghanistan)

A 5% (rafforzamento dei rapporti politici, economici, militari tra Usa-Cina)

Punto biseriale IAC 0,29

Punto biseriale IRT 0,39

Indice facilità IRT 0,63

15. Il "Giorno del ricordo" cosa commemora?

Risposte omesse 6%

Risposte esatte B 48% (le vittime delle foibe e l'esodo giuliano-dalmata)

Distrattori C 4% (le vittime del terrorismo degli "Anni di piombo")

D 6% (tutti i genocidi e stermini del '900)

A 36% (la Shoah)

Punto biseriale IAC 0,31

Punto biseriale IRT 0,29

Indice facilità IRT 0,51

-

Cloze test 1 “La società di massa”

Nome dell'item	Risposte giuste	Risposte sbagliate	Risposte omesse	Pbs	Pbt
Occidentale	86%	8%	6%	0,14	0,24
Mercato (economia di)	23%	51%	26%	0,32	0,35
Partecipazione	80%	17%	3%	0,21	0,25
Partiti	76%	12%	12%	0,24	0,39
Sindacali (confederazioni)	35%	36%	29%	0,36	0,40
Politica	80%	14%	6%	0,16	0,20
Emancipazione	52%	44%	3%	0,33	0,37

Cloze test 2 “Caratteri del totalitarismo”

Nome dell'item	Risposte giuste	Risposte sbagliate	Risposte omesse	Pbs	Pbt
Partito	67%	18%	15%	0,38	0,45
Dissenso	50%	29%	21%	0,39	0,46
Economia	38%	32%	30%	0,15	0,31
Propaganda	55%	33%	11%	0,27	0,36
Nazismo	86%	5%	9%	0,20	0,46
Re	41%	23%	36%	0,23	0,38
Chiesa	36%	40%	24%	0,27	0,35

Cloze test 3 “Antisemitismo e Shoah”

Nome dell'item	Risposte giuste	Risposte sbagliate	Risposte omesse	Pbs	Pbt
Interno	78%	10%	12%	0,29	0,41
Norimberga	59%	11%	30%	0,16	0,29
Cristalli	71%	17%	12%	0,28	0,35
Ghetti	32%	62%	5%	0,29	0,32
Eliminazione	82%	10%	8%	0,35	0,44
Soluzione	58%	24%	18%	0,42	0,45
Sterminio	24%	75%	1%	0,16	0,13

Cloze test 4 “L'Italia della Prima Repubblica”

Nome dell'item	Risposte giuste	Risposte sbagliate	Risposte omesse	Pbs	Pbt
Europa	32%	29%	39%	0,31	0,32
Occidentale	43%	27%	31%	0,24	0,41
Atlantico	29%	19%	52%	0,43	0,50
Comunista	52%	16%	32%	0,40	0,57
Economici	72%	8%	20%	-0,05	0,27
Novanta	40%	27%	33%	0,42	0,53
Elettorale	46%	23%	31%	0,49	0,61

3

Tabelle cronologiche*Prima metà del Novecento***Tabella 1**

Eventi storici	Sequenza esatta
Intervento degli Usa nella I guerra mondiale	2
Marcia su Roma	4
Rivoluzione di Febbraio in Russia e deposizione dello Zar	1
“Biennio rosso” in Italia	3
Risposte esatte	36%
Risposte sbagliate	62%
Risposte omesse	2%
Pbs	0,37
Pbt	0,40

Tabella 2

Eventi storici	Sequenza esatta
Elezione di Hitler a cancelliere	3
Omicidio Matteotti	1
Crollo della Borsa di Wall Street	2
Inizio della guerra in Etiopia	4
Risposte esatte	23%
Risposte sbagliate	73%
Risposte omesse	4%
Pbs	0,23
Pbt	0,19

Tabella 3

Eventi storici	Sequenza esatta
Varo delle leggi razziali in Italia	2
Inizio della guerra civile spagnola	1
Inizio della Seconda guerra mondiale	3
Fine della Repubblica di Salò	4
Risposte esatte	45%
Risposte sbagliate	51%
Risposte omesse	5%
Pbs	0,33
Pbt	0,33

Tabella 4

Eventi storici	Sequenza esatta
Crollo dell'Impero ottomano	1
Nascita dell'ONU	4
Destituzione di Mussolini	3
Nascita della Società delle Nazioni	2
Risposte esatte	49%
Risposte sbagliate	47%
Risposte omesse	4%
Pbs	0,35
Pbt	0,33

Tabelle cronologiche*Seconda metà del Novecento***Tabella 1**

Eventi storici	Sequenza esatta
Rapimento e uccisione di Aldo Moro	3
Varo della Costituzione repubblicana italiana	1
Assassinio dei giudici Falcone e Borsellino	4
Strage di Piazza Fontana a Milano	2
Risposte esatte	46%
Risposte sbagliate	51%
Risposte omesse	3%
Pbs	0,31
Pbt	0,29

Tabella 2

Eventi storici	Sequenza esatta
Golpe cileno del generale Pinochet	3
Inizio del regime comunista cinese	1
Rivoluzione islamica in Iran	4
XX Congresso del Pcus e inizio della destalinizzazione	2
Risposte esatte	18%
Risposte sbagliate	60%
Risposte omesse	21%
Pbs	0,25
Pbt	0,21

Tabella 3

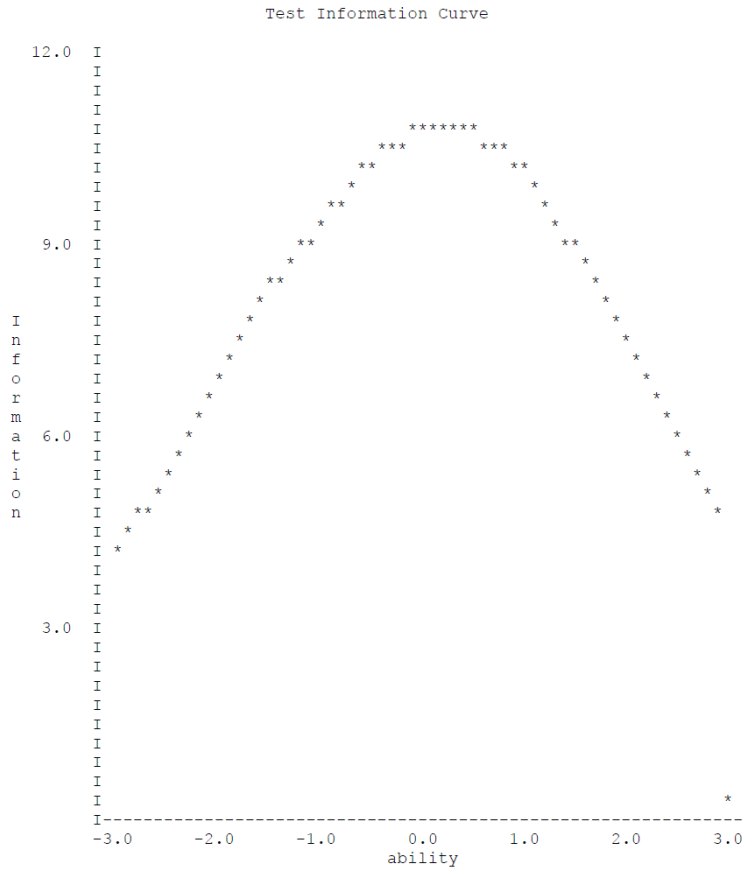
Eventi storici	Sequenza esatta
Fine delle guerre nei Paesi dell'ex Jugoslavia	4
"Primavera di Praga"	1
Riunificazione politica della Germania	3
Fine del regime franchista in Spagna	2
Risposte esatte	26%
Risposte sbagliate	67%
Risposte omesse	7%
Pbs	0,30
Pbt	0,29

Tabella 4

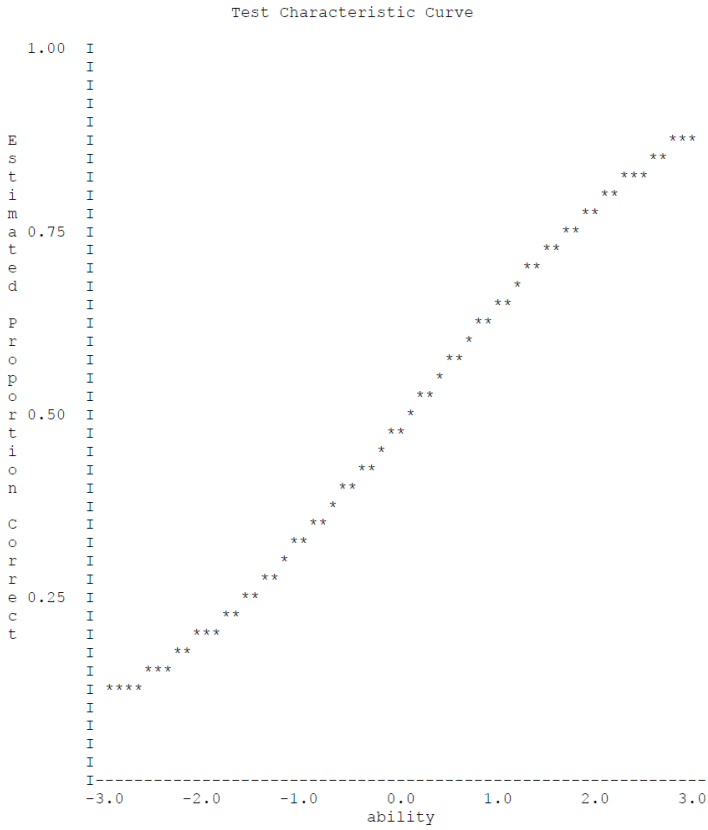
Eventi storici	Sequenza esatta
Dissoluzione dell'Urss	4
Fine della guerra in Vietnam	3
Nascita dello Stato d'Israele	1
Rivoluzione castrista a Cuba	2
Risposte esatte	36%
Risposte sbagliate	64%
Risposte omesse	0%
Pbs	0,45
Pbt	0,44

III/d – Curve del test (studio principale)

Curva informativa



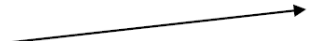
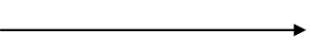


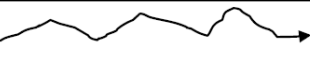
Curva caratteristica



III/e – Tabelle correlazionali

Nota - Le tabelle riportano la numerazione utilizzata nel capitolo VI

Tabella 6.47 – Punteggi medi e linea del tempo

Spesso la storia viene vista come una linea che attraversa il tempo. Quale delle seguenti linee, secondo te, descrive nel modo migliore la storia?		N* %	Punteggio medio	E.S.
Le cose in genere tendono a migliorare.		5,6	524,09	18,8
Le cose in genere non cambiano veramente.		7,8	507,17	13,5
Le cose in genere peggiorano		3,3	440,75	18,9
Le cose in genere si ripetono.		56,4	498,96	5,13
Le cose in genere oscillano tra due estremi.		27,0	505,40	8,1
				Sig.: ,039

*N. valide: 612

Tabella 6.48 – Punteggi medi e fattori del divenire storico

Secondo te, quanto hanno influito sul corso della storia i seguenti fattori?	N Valide	Molta influenza		Abbastanza influenza		Poca influenza		Nessuna influenza		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Mutamenti economici	618	72,5	512,16 (4,8)	25,6	473,01 (7,0)	1,8	422,45 (28,0)	,2	471,00 (-)	,000
Sviluppo scientifico e tecnologico	618	49,4	497,14 (5,8)	41,3	509,49 (6,2)	8,9	486,00 (12,1)	,5	328,00 (27,0)	,006
Guerre e conflitti armati	618	69,6	500,85 (4,7)	26,1	505,81 (8,3)	3,6	479,50 (21,7)	,8	375,40 (39,5)	,026
Fenomeni naturali	618	10,4	489,42 (14,1)	33,7	499,63 (7,2)	46,8	508,70 (5,7)	9,2	473,19 (11,1)	,065
Movimenti e conflitti sociali	616	48,4	510,08 (5,9)	44,3	494,59 (6,0)	7,0	478,02 (15,9)	,3	502,00 (15,0)	,118
Rivoluzioni o riforme politiche	616	63,3	502,77 (5,0)	34,3	498,55 (7,0)	2,3	471,64 (33,5)	,2	354,00 (4,0)	,312
Leaders politici o religiosi	617	67,3	501,02 (4,5)	29,7	501,17 (8,6)	2,9	479,67 (23,9)	,2	367,00 (-)	,463

Tabella 6.49 – Punteggi medi e finalità formative della storia

Che importanza attribuisce alle seguenti finalità formative nello studio della storia?	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Comprendere il presente.	618	70,7	509,41 (4,7)	25,4	484,44 (7,9)	3,2	449,70 (25,5)	0,6	392,00 (27,0)	,001
Orientarsi nel futuro.	618	56,1	505,96 (5,5)	30,4	497,59 (7,0)	11,0	491,81 (11,7)	2,4	444,87 (29,1)	,096
Conoscere il passato.	618	59,9	503,41 (5,2)	35,1	496,44 (6,6)	4,7	491,07 (21,3)	0,3	500,50 (28,5)	,820

Tabella 6.50 – Punteggi medi e concezione della storia

Che cosa significa per te la storia?	N Valide	Totalmente d'accordo		Parzialmente d'accordo		Parzialmente in disaccordo		Totalmente in disaccordo		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
È (o è stata) una materia di studio tra le altre.	615	32,8	478,09 (6,5)	32,8	495,71 (6,3)	20,8	522,34 (9,7)	13,5	536,77 (11,9)	,000
È una fonte di avventura e di eccitazione, che affascina e stimola la mia immaginazione.	614	11,6	543,66 (12,8)	44,1	509,28 (6,0)	26,7	493,18 (8,5 E,6,8)	17,6	463,02 (9,3)	,000
È qualcosa di morto e di passato, che non interaggisce affatto con la mia vita.	613	2,4	431,87 (31,6)	5,1	441,97 (12,0)	18,8	472,77 (8,6)	73,7	514,39 (4,7)	,000
È uno strumento indispensabile per diventare cittadini più consapevoli.	617	56,6	519,66 (5,1)	32,4	475,87 (7,2)	7,9	481,73 (14,7)	3,1	460,84 (22,6)	,000
È una sequela di crudeltà e disastri.	613	4,7	468,31 (18,6)	18,1	476,75 (9,6)	35,1	502,40 (7,2)	42,1	513,95 (5,8)	,003
È una possibilità di imparare dai fallimenti e successi altrui.	615	35,8	506,62 (6,5)	42,1	502,30 (6,2)	12,8	499,75 (12,6)	9,3	469,18 (12,9)	,089
È uno strumento utile per promuovere la multiculturalità e l'integrazione sociale.	615	34,8	506,09 (6,2)	48,6	505,03 (5,7)	12,0	478,68 (13,1)	4,6	478,68 (24,7)	,110
È uno strumento necessario per istruirmi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male, utile o inutile.	616	23,5	498,99 (7,5)	50,0	508,71 (6,1)	17,5	491,53 (8,1)	8,9	482,60 (14,3)	,191
È uno strumento utile per la conoscenza del passato in una dimensione diacronica.	609	48,1	508,90 (5,6)	41,5	494,34 (6,7)	7,4	500,13 (12,7)	3,0	491,11 (20,9)	,374
È uno strumento utile per rafforzare le tradizioni e l'identità nazionale.	615	37,1	506,30 (6,6)	49,3	494,94 (5,5)	9,3	503,46 (15,4)	4,4	520,70 (21,4)	,417

Tabella 6.51 – Punteggi medi e interesse per la storia come materia scolastica

Quanto ti ha interessato nel corso delle scuole superiori la storia come materia scolastica?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
	591	26,2	557,66 (8,2)	49,9	493,12 (5,2)	20,1	462,39 (8,3)	3,7	422,68 (17,9)	,000

Tabella 6.52 – Punteggi medi e interesse per la storia come materia scolastica (dati disaggregati per genere)

Quanto ti ha interessato nel corso delle scuole superiori la storia come materia scolastica?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Femmine	379	19,5	538,23 (9,2)	53,3	484,49 (6,2)	23,0	457,13 (8,8)	4,2	426,19 (19,0)	,000
Maschi	185	38,9	580,57 (14,0)	44,3	516,02 (10,0)	15,1	479,04 (22,0)	1,6	470,00 (14,8)	

Tabella 6.53 – Punteggi medi e giudizio sulla presenza della storia tra le materie scolastiche

Come valuti la presenza della storia tra le materie obbligatorie incluse nel curriculum scolastico delle scuole superiori?	N* %	Punteggio medio (E.S.)	SIG.
Deve essere mantenuta come materia obbligatoria perché sviluppa conoscenze e competenze indispensabili per la formazione dei giovani	73,9	514,22 (4,6)	,000
Può essere mantenuta come materia obbligatoria a condizione che si adottino modalità diverse di insegnamento	24,4	465,49 (8,4)	
Deve essere resa materia facoltativa perché non fornisce conoscenze e competenze utili e spendibili nell'attuale mercato del lavoro	1,7	418,30 (27,6)	

*Risposte valide: 591

Tabella 6.54 – Punteggi medi e interesse per i diversi periodi storici

Quanto ti interessano i seguenti periodi della storia?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Il periodo che va dal 1800 al 1900	613	28,4	530,05 (7,6)	44,0	502,77 (6,0)	23,0	471,77 (7,9)	4,6	442,29 (14,9)	,000
Il periodo che va dal 1900 al 1945	618	51,0	520,83 (5,7)	37,2	485,97 (6,2)	10,7	462,14 (11,4)	1,1	409,43 (21,4)	,000
Il periodo che va dal 1945 a oggi	617	47,5	519,53 (6,2)	36,8	486,05 (6,0)	12,5	476,96 (10,2)	3,2	467,60 (25,2)	,000
Il periodo che va dal 1500 al 1800	619	15,3	520,88 (10,8)	41,2	503,27 (6,5)	34,9	497,55 (6,2)	8,6	458,34 (12,8)	,003
Antichità (dalla preistoria al 500 d.C.)	620	22,7	505,32 (8,9)	26,8	506,69 (7,7)	35,3	499,48 (5,6)	15,2	482,90 (10,3)	,274
Medioevo (dal 500 d.C. al 1500)	617	17,7	497,04 (11,5)	28,5	508,57 (7,06)	40,5	500,08 (6,1)	13,3	487,96 (11,0)	,465

Tabella 6.55 – Punteggi medi e interesse per i diversi ambiti storici

Quanto ti interessano i seguenti aspetti della storia?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Storia delle vicende politico-istituzionali e militari	618	25,1	548,62 (8,2)	38,0	504,87 (6,3)	30,6	465,10 (6,1)	6,3	446,54 (14,6)	,000
Storia economica	619	14,1	537,38 (10,2)	30,9	511,60 (7,7)	43,9	487,34 (5,6)	11,1	473,20 (12,1)	,000
Storia del pensiero e della cultura	617	54,0	516,02 (5,2)	31,0	490,64 (7,9)	12,0	462,28 (10,2)	3,1	475,32 (19,0)	,000
Storia del pensiero scientifico e tecnologico	616	24,4	484,08 (7,8)	44,8	500,83 (6,1)	27,8	512,44 (7,5)	3,1	492,11 (23,4)	,086
Storia di genere (condizione femminile)	615	36,3	494,11 (6,2)	35,6	497,44 (6,5)	21,0	508,70 (9,9)	7,2	521,89 (16,4)	,259
Storia sociale (costumi, mentalità, vita quotidiana)	619	11,1	473,20 (6,1)	38,3	495,65 (6,5)	14,4	512,90 (9,9)	2,1	498,69 (27,8)	,589
Storia dell'azione umana sull'ambiente	619	9,4	503,95 (12,4)	34,7	496,15 (6,8)	40,7	504,79 (6,2)	15,2	495,40 (11,2)	,774
Storia demografica (popolamento della terra, migrazioni, ...)	619	6,1	487,00 (12,5)	27,3	501,44 (8,3)	51,7	501,99 (5,6)	14,9	497,73 (9,8)	,839

Tabella 6.57 – Punteggi medi e interesse per la storia di genere (dati disaggregati per genere)

Quanto ti interessa la storia di genere?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Femmine	395	51,4	495,16 (6,5)	37,0	478,87 (7,0)	10,6	469,36 (11,4)	1,0	424,25 (28,8)	,000
Maschi	191	6,8	485,69 (30,8)	33,5	439,11 (13,6)	40,3	538,08 (12,8)	19,4	530,97 (18,1)	

Tabella 6.58 – Punteggi medi e interesse per le diverse scale geo-politiche della storia

Quanto ti interessa la storia delle seguenti aree geografiche?	N Valide	Molto interessato		Interessato		Poco interessato		Per niente interessato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Storia nazionale	618	56,8	514,28 (5,4)	35,0	486,75 (6,7)	7,3	468,33 (12,7)	1,0	423,67 (27,1)	,000
Storia europea	617	46,2	529,53 (6,0)	45,1	482,38 (5,5)	8,4	437,13 (11,4)	,3	426,50 (45,5)	,000
Storia mondiale	608	38,0	523,19 (6,8)	49,8	492,31 (5,5)	11,5	458,00 (10,0)	11,5	458,00 (41,8)	,000
Storia regionale	617	19,6	489,99 (10,4)	35,7	500,18 (6,6)	34,7	505,26 (6,7)	10,0	502,37 (10,6)	,607
Storia locale	616	21,3	491,89 (9,6)	31,3	504,89 (7,3)	29,9	500,26 (6,8)	17,5	501,85 (9,3)	,717

Tabella 6.59 – Punteggi medi e importanza delle rilevanze storiche del Novecento

Che importanza assegni ai seguenti argomenti della storia mondiale del Novecento?	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Ideologie politiche del Novecento	615	59,2	523,16 (5,0)	35,8	471,16 (6,5)	4,6	454,32 (20,6)	,5	371,33 (46,6)	,000
Regimi totalitari	615	65,5	513,49 (4,7)	29,8	484,96 (7,4)	4,6	424,79 (21,7)	,2	346,00 (-)	,000
Guerra fredda	615	37,1	527,47 (6,9)	50,4	487,08 (5,4)	11,7	475,94 (11,4)	,8	479 (26,5)	,000
Sviluppo della società di massa e dei consumi	611	43,7	523,68 (5,9)	43,4	486,81 (6,2)	12,8	462,67 (9,9)	,2	500,00 (-)	,000
Storia dei partiti e delle istituzioni politiche	608	34,7	525,77 (6,5)	45,4	496,27 (6,4)	18,6	467,64 (7,9)	1,3	431,25 (34,6)	,000
Scenari internazionali del mondo contemporaneo (multiculturalismo, fondamentalismo, guerre attuali)	609	38,3	523,08 (6,4)	41,4	523,08 (6,3)	19,7	461,81 (8,4)	,7	431,00 (58,1)	,000
Crisi economiche e modelli economici	608	33,4	526,15 (6,9)	48,8	495,70 (5,6)	16,4	463,80 (10,7)	1,3	497,25 (38,2)	,000
Migrazioni di popoli e politiche integrative	612	20,3	508,86 (8,8)	44,3	508,25 (6,2)	31,5	488,11 (7,2)	3,9	462,50 (16,8)	,032
Globalizzazione	613	45,7	512,80 (6,0)	44,2	488,01 (5,9)	10,0	495,57 (15,2)	,2	553,00 (-)	,032
Lotte sociali e di genere (emancipazione donne)	612	39,2	498,65 (6,2)	42,3	497,76 (6,4)	16,0	502,55 (9,5)	2,5	553,13 (36,8)	,220
Guerre mondiali	615	76,1	502,28 (4,6)	21,8	499,27 (8,7)	2,1	457,77 (24,6)	0,0	0,00 (-)	,281
Evoluzione dei modelli di famiglia	612	19,8	485,38 (8,9)	39,7	504,90 (6,8)	34,3	502,82 (6,5)	6,2	501,50 (17,5)	,348
Trasformazioni ambientali e crisi ecologiche	611	11,6	507,63 (12,9)	38,3	506,12 (6,8)	43,0	492,97 (5,9)	7,0	497,98 (15,0)	,463
Innovazioni scientifiche e tecnologiche	610	37,7	498,10 (6,9)	47,2	500,27 (5,8)	14,4	507,05 (9,9)	,7	532,75 (36,4)	,820
“Boom” economico	613	34,9	496,69 (6,9)	55,1	502,35 (5,4)	9,8	500,40 (14,0)	,2	509,00 (-)	,936

Tabella 6.60 – Punteggi medi e importanza delle lotte di genere (dati disaggregati per genere)

Che importanza assegni alle lotte di genere?	N	N	Punteggio	N	Punteggio	N	Punteggio	N	Punteggio	SIG.
	Valide	%	Medio (E.S.)	%	Medio (E.S.)	%	Medio (E.S.)	%	Medio (E.S.)	
Femmine	393	49,6	497,33 (6,79)	40,7	475,95 (6,8)	9,7	468,13 (13,2)	0,0	0,00 (-)	,000
Maschi	192	18,8	519,58 (16,7)	45,8	536,20 (13,2)	27,6	528,40 (13,1)	7,8	553,13 (36,8)	

Tabella 6.62 – Punteggi medi e importanza assegnata ai diversi periodi della storia italiana del Novecento

Che importanza assegni ai seguenti periodi della storia d'Italia del Novecento?	N	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N	Punteggio	N	Punteggio	N	Punteggio	N	Punteggio	
	Valide	%	Medio (E.S.)	%	Medio (E.S.)	%	Medio (E.S.)	%	Medio (E.S.)	
Resistenza	609	62,7	516,76 (5,1)	27,9	468,74 (7,4)	8,2	464,08 (17,8)	1,1	561,29 (28,7)	,000
Fondazione della Repubblica e Costituzione	607	77,9	507,54 (4,6)	17,3	476,77 (9,5)	4,4	462,67 (20,9)	,3	512,50 (41,5)	,007
Prima guerra mondiale	612	66,0	495,44 (4,9)	28,9	512,29 (7,8)	5,1	489,84 (17,7)	0,0	0,00 (-)	,151
Seconda guerra mondiale	610	78,5	502,18 (4,6)	19,2	496,47 (9,6)	1,8	451,45 (30,8)	,5	444,33 (53,5)	,281
Fascismo	612	75,8	503,37 (4,6)	21,4	491,74 (9,1)	2,1	481,69 (26,7)	,7	444,50 (64,8)	,386
“Prima Repubblica” (dal 1946 al 1993)	608	45,4	497,83 (6,4)	45,2	506,37 (5,8)	8,6	481,50 (12,6)	,8	481,40 (8,6)	,372
Terrorismo (“Anni di piombo”)	610	42,5	504,99 (6,7)	47,5	497,82 (5,5)	8,9	496,61 (14,8)	1,1	451,57 (32,1)	,487
“Seconda Repubblica” (dal 1994 a oggi)	607	40,5	503,06 (6,5)	42,8	495,57 (5,9)	14,2	500,83 (12,6)	2,5	527,14 (21,4)	,605
Età giolittiana	611	25,0	499,76 (8,1)	52,7	501,66 (5,7)	20,0	499,20 (8,8)	2,3	480,07 (25,1)	,887

Tabella 6.64a – Punteggi medi e frequenza di utilizzo delle fonti di apprendimento della storia contemporanea

In quale misura ti sei avvalso/a delle seguenti fonti o contesti per apprendere la storia contemporanea?	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Testi non scolastici (saggi storici, riviste storiche, articoli di contenuto storico, romanzi storici, ...)	610	19,0	528,74 (10,4)	34,9	515,09 (6,5)	30,2	482,70 (6,7)	15,9	465,42 (10,3)	,000
Trasmissioni radiofoniche o televisive, mezzi audiovisivi (Cd-Rom, videocassette, ...)	608	22,4	504,24 (10,0)	34,9	512,53 (7,0)	28,8	496,15 (7,1)	14,0	469,52 (8,4)	,009
Luoghi storici	606	24,9	506,78 (8,1)	42,9	511,20 (6,4)	22,9	482,88 (8,2)	9,2	479,55 (12,2)	,016
Manuale scolastico di storia contemporanea	610	66,2	508,79 (4,8)	21,3	484,33 (8,9)	8,9	477,93 (15,9)	3,6	485,91 (24,5)	,026
Conferenze, convegni, tavole rotonde	604	6,1	521,68 (17,5)	24,5	513,49 (8,4)	37,6	502,78 (6,8)	31,8	484,18 (6,8)	,025
Musei storici	606	16,2	500,47 (10,0)	40,6	504,78 (6,6)	29,7	505,82 (6,9)	13,5	477,35 (11,5)	,150
Fonti orali (incontri con testimoni)	609	12,8	503,32 (12,1)	24,5	507,48 (9,3)	35,6	504,74 (6,7)	27,1	485,44 (6,9)	,186

Tabella 6.64b – Punteggi medi e credibilità delle fonti storiche

In quale misura ritieni che siano affidabili le seguenti fonti o contesti per apprendere la storia contemporanea?	N Valide	Molto affidabili		Affidabili		Poco affidabili		Per niente affidabili		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Spiegazioni dell'insegnante	603	26,2	483,79 (8,0)	61,4	508,08 (5,1)	10,9	493,17 (11,7)	1,5	521,00 (51,9)	,064
Testi non scolastici (saggi storici, riviste storiche, articoli di contenuto storico, romanzi storici, ...)	599	31,1	506,03 (7,5)	54,8	502,60 (5,5)	13,5	484,81 (10,6)	,7	394,25 (67,9)	,067
Viaggi d'istruzione	603	27,9	491,87 (7,5)	48,9	502,95 (5,7)	18,7	496,73 (9,6)	4,5	543,89 (23,9)	,085
Fonti orali (incontri con testimoni)	603	44,1	492,22 (6,2)	41,6	509,57 (6,3)	13,3	506,59 (10,1)	1,0	438,50 (53,4)	,091
Internet e siti web sulla storia	603	13,6	478,85 (12,7)	58,4	504,68 (5,2)	24,9	500,29 (7,8)	3,2	528,05 (22,0)	,118
Manuale scolastico di storia contemporanea	604	34,6	489,37 (7,1)	57,5	508,36 (5,3)	7,5	489,76 (13,8)	,5	541,67 (99,0)	,126
Conferenze, convegni, tavole rotonde	600	23,2	504,45 (8,8)	56,2	502,61 (5,4)	18,7	495,54 (9,0)	2,0	439,17 (15,8)	,163
Musei storici	601	54,4	497,13 (5,4)	37,6	510,72 (6,7)	7,5	479,42 (15,5)	,5	465,00 (99,4)	,167
Luoghi storici	601	60,7	502,83 (5,1)	34,3	496,70 (7,1)	4,2	509,80 (20,0)	,8	419,60 (63,8)	,262
Trasmissioni radiofoniche o televisive, mezzi audiovisivi (Cd-Rom, videocassette, ...)	599	14,5	485,55 (12,0)	55,4	507,55 (5,5)	26,7	497,01 (7,3)	3,3	492,75 (23,1)	,277

Tabella 6.67 – Impegno settimanale di studio

Quante ore a settimana hai mediamente dedicato allo studio della storia nel corso dell'ultimo anno delle scuole superiori?	N Totale	N Valide	% Valide	N. di ore medio
	621	564	90,8	4,25
Sig.: ,046				

Tabella 6.68 – Correlazione tra il numero di ore di studio settimanali e i risultati alla prova

		Ore di studio settimanali
Punteggio prova (IRT500norm)	Correlazione di Pearson	,107*
	Sig. (2-tailed)	,011
** Correlazione significativa a livello 0.05 (2-tailed).		

Tabella 6.69 – Punteggi medi e difficoltà incontrate nello studio della storia contemporanea

Qual è stata la maggiore difficoltà da te incontrata nell'apprendimento della storia contemporanea a scuola?	% Valide*	Punteggio Medio	Errore Standard	Deviazione Standard	SIG.
Memorizzare	38,7	511,40	6,371	94,923	,001
Fare collegamenti	16,9	464,13	9,659	95,128	
Esporre con chiarezza	10,5	491,08	12,300	95,279	
Usare le fonti storiche	20,7	510,79	9,776	106,641	
Altro (*)	13,2	493,64	11,622	101,322	

Numero valide: 574

(*) Tra le difficoltà più frequentemente indicate sotto la voce "altro" figurano:

- il cattivo rapporto con l'insegnante ("il rapporto con il professore"; "incapacità del prof. a interagire con gli studenti"; "comunicare a livello umano con il docente"; "docente poco comunicativo"; "un professore all'altezza");
- la metodologia didattica adottata dall'insegnante ("l'approccio usato dall'insegnante"; "la non considerazione dei docenti di uno studio ragionato e non staticamente mnemonico"; "l'eccessivo nozionismo"; "spesso non viene affrontata come si dovrebbe"; "la spiegazione");
- la scarsa importanza accordata dal docente allo svolgimento del programma ("la mancanza di un docente capace di insegnare: non spiegava mai. Il programma si è concluso con lo stesso argomento con cui è iniziato"; "poco spazio dedicato alla materia"; "lentezza nello svolgimento del programma"; "programma troppo vasto che non ha permesso di svolgere gli argomenti dalla Guerra fredda in poi"; "studiata pochissimo a scuola per mancanza di tempo e ore"; "non potevo approfondire ciò che mi interessava per motivi di tempo");
- ideologizzazione dell'insegnamento ("opinioni dei docenti troppo di parte ed evidenti"; "una prof. non obiettiva che di solito discuteva solo delle sue preferenze politiche"; "digerire l'ignoranza del docente estremista");
- ricordare l'ordine cronologico degli eventi ("conoscere la consecutio temporum" "trovare la voglia di studiarla");
- citare correttamente le fonti; eccessiva eterogeneità delle interpretazioni storiografiche;
- entrare nella tematica storica dell'epoca considerata ("immedesimarsi nel periodo storico di volta in volta considerato", "cercare di capire la mentalità dei Grandi"; "avere un quadro omogeneo della storia contemporanea").

Tabella 6.70 – Punteggi medi e continuità didattica del docente di storia nel triennio

Nel corso degli ultimi tre anni delle superiori hai sempre avuto lo stesso insegnante di storia?	% Valide*	Punteggio Medio	Errore Standard	Deviazione Standard	SIG.
SI	50,1	497,93	5,647	97,967	,532
NO	49,9	503,03	5,882	101,873	

Numero valide: 601

Tabella 6.71 – Punteggi medi e continuità didattica del docente nell'ultimo anno

Nel corso dell'ultimo anno delle Superiori hai sempre avuto lo stesso insegnante di storia?	% Valide*	Punteggio Medio	Errore Standard	Deviazione Standard	SIG.
SI	93,3	504,35	4,227	99,949	,001
NO	6,7	452,40	12,689	452,40	

Numero valide: 599

Tabella 6.72 – Punteggi medi e ore settimanali di lezione nella classe terminale

Numero di ore settimanali d'insegnamento	Numero studenti	% Valide*	Punteggio medio	Errore Standard	Deviazione Standard
0	3	0,52	495,00	10,214	17,692
1	14	2,42	520,14	23,039	86,204
2	107	18,48	488,76	9,680	100,133
3	312	53,89	523,76	4,943	87,307
4	105	18,13	511,32	9,308	95,381
5	21	3,63	487,14	18,847	86,370
6	14	2,42	473,07	27,254	101,975
7	1	0,17	558,00	.	.
8	2	0,35	458,00	30,000	42,426
Totale	579	100,00			

Numero valide: 579

Tabella 6.73 – Punteggi medi e numero di ore settimanali dedicate alla storia contemporanea

Quante ore a settimana sono state riservate alla storia da parte del tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori?	N Totale	N Valide	% Valide	N di ore medio
	621	579	93,2	3,10
	Sig.: ,027			

Tabella 6.74 – Punteggi medi e giudizio sul docente di storia contemporanea

Come valuti il profilo professionale (preparazione e metodo didattico) dell'insegnante di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori?	Molto soddisfacente		Soddisfacente		Poco soddisfacente		Per niente soddisfacente		SIG.	
	N Valide	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %		Punteggio Medio (E.S.)
	601	40,1	511,24 (6,2)	30,4	500,02 (7,3)	17,8	497,41 (9,1)	11,6		469,40 (13,3)

Tabella 6.75 – Punteggi medi e argomento d'inizio programma

Il programma di storia dell'ultimo anno delle superiori è iniziato con	% Valide*	Punteggio Medio	Errore Standard	Deviazione Standard	SIG.
Risorgimento	21,3	504,51	8,181	91,471	,149
Unità d'Italia	28,0	502,06	7,356	94,208	
Ultimi decenni dell'Ottocento	31,1	500,34	8,036	108,411	
Inizi del Novecento	14,0	515,13	11,195	101,371	
Prima guerra mondiale	2,9	467,76	24,033	99,089	
Fine della Prima guerra mondiale	,3	415,00	17,000	24,042	
Altro (*)	2,4	445,64	29,795	111,484	

*Numero valide: 586

(*) Napoleone, Rivoluzione francese, Restaurazione, Seconda guerra mondiale, Attentato 11 settembre 2001

Tabella 6.76 – Punteggi medi e argomento di fine programma

Il programma di storia dell'ultimo anno delle superiori è terminato con	% Valide*	Punteggio Medio	Errore Standard	Deviazione Standard	SIG.
Prima guerra mondiale	,7	375,75	41,776	83,552	,000
Periodo tra le due guerre mondiali	2,7	449,50	23,321	93,285	
Seconda guerra mondiale	16,8	481,95	8,212	81,293	
Inizi della guerra fredda	32,0	488,99	7,107	97,191	
Decennio 1950-'60	12,3	509,21	10,988	93,235	
Decennio 1960-'70	9,9	544,71	12,846	97,835	
Decennio 1970-'80	7,9	532,61	14,459	98,068	
Decennio 1980-'90	7,7	513,20	18,825	126,281	
Decennio 1990-2000	6,7	493,33	16,613	103,751	
Eventi compresi tra 2000-'09	3,1	510,78	25,377	107,666	
Altro (*)	,3	574,00	77,000	108,894	

*Numero valide: 546

(*) Unità d'Italia

Tabella 6.77 – Punteggi medi e importanza data dai docenti ai principali periodi della storia italiana del '900

Che importanza è stata accordata dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori ai seguenti periodi della storia d'Italia del Novecento?	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Resistenza	564	40,2	514,13 (6,2)	33,0	500,63 (6,9)	21,8	493,63 (10,3)	5,0	426,46 (17,8)	,000
Fondazione della Repubblica e Costituzione	556	32,0	521,97 (7,5)	37,8	508,49 (6,9)	21,2	476,63 (8,8)	9,0	456,32 (12,8)	,000
Seconda guerra mondiale	574	72,5	506,78 (4,8)	20,6	499,81 (9,2)	4,9	485,96 (17,4)	2,1	390,33 (26,1)	,001
"Seconda Repubblica" (dal 1993 a oggi)	534	9,6	502,69 (15,0)	19,7	467,66 (8,9)	27,9	512,70 (8,0)	42,9	505,09 (6,6)	,003
Fascismo	579	73,6	505,98 (4,8)	22,6	492,15 (8,3)	3,6	467,19 (26,6)	,2	464,00 (-)	,199
Età giolittiana	579	46,6	499,84 (5,8)	41,3	506,38 (6,9)	11,2	487,34 (10,3)	,9	464,60 (68,8)	,456
Prima guerra mondiale	580	66,7	503,19 (4,9)	29,1	501,31 (8,1)	4,0	471,96 (21,4)	,2	464,00 (-)	,517
"Prima Repubblica" (dal 1946 al 1993)	543	18,2	509,57 (10,3)	28,0	496,47 (8,3)	30,6	504,60 (7,5)	23,2	492,40 (8,9)	,541
Terrorismo ("anni di piombo")	536	12,5	496,13 (13,5)	22,4	503,04 (9,6)	29,9	505,81 (7,9)	35,3	496,32 (6,9)	,809

Tabella 6.79 – Punteggi medi e importanza data dai docenti alle diverse scale geo-politiche

	N Valide	Molta importanza		Abbastanza importanza		Poca importanza		Nessuna importanza		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Che importanza è stata accordata dal tuo insegnante alla storia delle seguenti aree geografiche?										
Storia nazionale	577	68,1	512,58 (4,8)	25,1	479,30 (8,3)	6,4	453,27 (18,4)	,3	525,50 (61,5)	,000
Storia europea	577	63,6	513,80 (5,2)	30,7	484,36 (7,0)	4,9	433,36 (17,9)	,9	467,40 (54,9)	,000
Storia regionale	577	9,4	485,44 (14,3)	15,6	480,76 (9,9)	38,8	500,08 (6,6)	36,2	513,23 (6,8)	,042
Storia locale	576	7,5	462,44 (16,6)	9,9	496,75 (12,3)	27,3	498,05 (8,2)	55,4	507,67 (5,4)	,045
Storia mondiale	577	45,9	499,32 (6,2)	39,7	506,22 (6,1)	13,0	488,51 (12,6)	1,4	485,25 (39,0)	,555

Tabella 6.81 – Punteggi medi e modalità di svolgimento della lezione di storia contemporanea

	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Nel corso dell'ultimo anno delle superiori, come si è svolta di solito la lezione di storia?										
La spiegazione dell'insegnante partiva dai problemi del presente per ricercarne le cause nel passato	589	12,7	488,29 (11,9)	31,2	510,86 (7,6)	27,3	516,88 (7,9)	28,7	477,22 (6,8)	,001
L'insegnante presentava le diverse interpretazioni storiografiche degli eventi storici	592	30,4	517,20 (7,5)	30,7	495,42 (6,9)	24,0	503,30 (8,3)	14,9	467,69 (11,1)	,002
L'insegnante spiegava la lezione in modo da coinvolgere attivamente gli alunni	592	45,1	506,50 (5,7)	26,7	503,78 (8,7)	14,2	490,44 (10,2)	14,0	478,07 (11,2)	,104
Sono stati utilizzati strumenti audiovisivi (videocassette, DVD, Cd-Rom) e/o informatici	591	12,0	493,93 (13,1)	30,6	502,76 (7,1)	21,2	511,59 (8,6)	36,2	491,78 (6,9)	,315
L'insegnante dava solo la propria interpretazione degli eventi storici	590	13,7	481,42 (11,9)	13,7	481,42 (8,6)	31,5	502,14 (7,2)	34,6	504,03 (7,1)	,355
Sono state svolte attività di laboratorio storico (ricostruzione dei fatti attraverso l'analisi critica delle fonti)	590	8,5	495,30 (13,4)	15,8	503,20 (9,6)	20,7	512,99 (9,2)	55,1	494,76 (5,6)	,362
L'insegnante spiegava la lezione in modo frontale, senza coinvolgere gli alunni	592	23,5	487,92 (8,8)	23,0	503,08 (8,3)	27,2	504,63 (7,8)	26,4	502,06 (7,9)	,461
L'insegnante esprimeva valutazioni di tipo etico (bene o male, giusto o ingiusto) sugli eventi storici	590	18,0	487,96 (9,9)	26,1	501,16 (7,9)	28,5	507,52 (8,1)	27,5	497,77 (7,4)	,458
La spiegazione dell'insegnante si atteneva strettamente al contenuto del libro di testo, sia nella successione degli argomenti che nella loro interpretazione	592	19,9	490,31 (9,5)	23,1	494,91 (8,4)	30,4	504,54 (7,3)	26,5	504,55 (7,9)	,540

Tabella 6.83 – Punteggi medi e frequenza di utilizzo dei documenti storici e dei testi storiografici

	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Con quale frequenza sono stati utilizzati dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori i documenti storici e i testi storiografici?	595	39,8	511,68 (6,5)	30,9	511,17 (7,1)	18,7	480,77 (9,5)	10,6	460,98 (12,0)	,000

Tabella 6.84 – Punteggi medi e modalità di utilizzo dei documenti storici e dei testi storiografici

	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Come sono stati utilizzati dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori i documenti storici e i testi storiografici?										
Sono stati presentati e analizzati in classe dall'insegnante	591	39,9	512,75 (6,1)	27,2	506,31 (8,4)	17,6	493,90 (10,1)	15,2	463,88 (9,8)	,001
Sono stati introdotti genericamente in classe ma non analizzati	579	13,0	499,67 (13,2)	32,0	508,19 (7,5)	29,0	499,52 (7,5)	26,1	493,38 (7,6)	,599
Sono stati analizzati a casa, senza alcuna spiegazione da parte dell'insegnante	577	12,0	497,48 (14,1)	14,7	488,94 (9,9)	22,2	507,30 (8,5)	51,1	499,74 (5,9)	,628

Tabella 6.85 – Punteggi medi e frequenza dei collegamenti interdisciplinari

	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Con quale frequenza il tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori ha compiuto collegamenti interdisciplinari tra la storia e le altre materie?	600	40,0	514,93 (6,6)	34,2	497,06 (6,6)	16,3	492,44 (10,3)	9,5	461,19 (11,9)	,002

Tabella 6.86 – Punteggi medi e modalità di verifica dell'apprendimento della storia contemporanea

Indica la frequenza con cui è stata utilizzata ciascuna delle seguenti forme di verifica dell'apprendimento dal tuo insegnante di storia dell'ultimo anno delle superiori	N Valide	Spesso		Talvolta		Raramente		Mai		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Interrogazioni orali	580	79,0	507,99 (4,7)	12,6	471,85 (10,7)	5,5	462,38 (17,8)	2,9	481,82 (20,2)	0,03
Trattazione sintetica di argomenti	577	26,0	512,33 (8,3)	26,9	505,15 (8,1)	17,5	479,04 (9,5)	29,6	494,13 (7,1)	,047
Prove scritte strutturate (a risposta chiusa)	579	20,7	496,33 (8,1)	25,4	509,02 (8,1)	17,6	485,55 (10,8)	36,3	501,95 (6,9)	,304
Recensioni o relazioni su testi di contenuto storico	577	7,3	475,19 (15,7)	13,5	507,74 (12,7)	20,3	502,13 (8,1)	58,9	500,10 (5,3)	,366
Relazioni su ricerche storiche individuali o di gruppo	579	9,7	491,91 (13,4)	18,0	499,76 (10,1)	17,6	511,83 (9,4)	54,7	497,14 (5,5)	,554
Analisi di fonti scritte	579	10,9	502,13 (13,7)	16,6	507,18 (9,1)	18,7	506,28 (10,5)	53,9	494,62 (5,4)	,597
Saggi brevi	579	11,1	504,66 (11,3)	25,4	507,90 (8,2)	22,1	498,37 (8,7)	41,5	494,04 (6,6)	,578

Tabella 6.88 – Punteggi medi e modalità di utilizzo del manuale di storia contemporanea

Il tuo manuale di storia contemporanea è stato prevalentemente utilizzato	% Valide*	Punteggio Medio	Errore Standard	Deviazione Standard	SIG.
Come principale strumento per l'apprendimento della storia	64,2	502,14	5,120	98,744	,300
Come supporto per fare approfondimenti e collegamenti	21,1	504,38	9,253	102,200	
Come strumento per conoscere il quadro storico generale, integrato con attività di laboratorio	6,9	505,70	14,055	88,891	
Come eserciziario e quaderno di lavoro	1,4	472,63	31,421	88,872	
Non è stato utilizzato affatto	6,4	468,49	17,206	104,661	

*Numero valide: 579

Tabella 6.89 – Punteggi medi e importanza assegnata ai diversi aspetti di un manuale di storia

	N Valide	Molto importante		Importante		Abbastanza importante		Poco importante		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Tra i seguenti aspetti, quali ritieni che siano più importanti nell'adozione di un buon manuale di storia?										
Presenza di letture critiche	556	30,0	518,92 (7,0)	35,4	508,44 (7,6)	23,9	483,47 (8,4)	10,6	466,51 (10,7)	,000
Presenza di esercizi al termine di ciascun capitolo	556	10,5	439,78 (14,7)	22,9	496,76 (8,7)	26,8	501,15 (7,2)	39,8	518,59 (6,4)	,000
Presenza di riferimenti a siti Internet	556	7,4	446,15 (16,1)	14,9	472,31 (9,9)	34,4	521,74 (7,1)	43,3	503,87 (6,2)	,000
Attenzione alla storia extraeuropea	557	21,9	526,29 (9,0)	38,6	500,88 (6,6)	28,4	496,76 (7,4)	11,1	462,27 (13,7)	,000
Presenza di riferimenti al cinema o alla letteratura	557	9,3	471,56 (14,2)	25,7	500,62 (8,7)	37,2	514,69 (6,8)	27,8	493,14 (7,4)	,022
Ricchezza di documenti storici	558	43,4	511,74 (6,0)	38,2	491,77 (7,2)	15,4	502,24 (10,6)	3,0	455,65 (19,0)	,039
Presenza di cartine storico-geografiche	556	34,2	509,85 (7,1)	42,1	500,72 (6,5)	20,3	493,73 (9,0)	3,4	450,37 (24,7)	,068
Presenza di un buon apparato iconografico	556	12,9	499,28 (11,6)	32,2	491,04 (7,3)	36,7	510,69 (6,8)	18,2	501,26 (10,2)	,282
Facilità di lettura autonoma per gli studenti	558	73,3	501,74 (4,9)	21,9	499,13 (9,0)	4,3	500,46 (21,2)	,5	470,33 (91,7)	,949

Tabella 6.90 – Punteggi medi e giudizio sul manuale utilizzato per lo studio della storia contemporanea

	N Valide	Ottimo		Buono		Sufficiente		Inadeguato		SIG.
		N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	N %	Punteggio Medio (E.S.)	
Esprimi una valutazione del tuo manuale di storia contemporanea considerando i seguenti aspetti										
Chiarezza espositiva	549	27,3	533,73 (8,9)	50,3	491,18 (5,5)	17,1	485,04 (10,4)	5,3	500,28 (16,9)	,000
Ricostruzione non ideologica dei fatti	542	16,4	535,65 (11,5)	45,0	509,92 (6,4)	31,4	478,78 (6,6)	7,2	482,28 (16,7)	,000
Apparato iconico (foto, dipinti, grafici, ...)	542	14,6	510,23 (11,9)	38,9	515,45 (7,3)	34,1	491,52 (6,7)	12,4	481,43 (11,0)	,025
Completezza d'informazione	546	18,7	510,09 (11,1)	49,8	510,12 (6,0)	24,0	480,04 (8,2)	7,5	497,68 (13,6)	,030
Apparato documentario e storiografico	543	23,0	518,01 (9,7)	44,8	503,86 (6,3)	25,6	489,37 (8,1)	6,6	490,83 (14,3)	,112
Eserciziario	530	5,8	509,71 (18,6)	24,2	517,64 (8,8)	37,2	500,64 (7,4)	32,8	491,01 (7,2)	,142

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.** (1953). *Insegnamento della storia nelle scuole*. Bologna: Libertas.
- Alberoni, F.** (2001, 12 febbraio). *La società che trascura il passato non ha speranza di futuro*. Corriere della Sera, p. 1.
- Angvik, M., & von Borries, B.** (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Vol. A: Description, Vol. B: Documentation. Hamburg: Kroeber-Stiftung.
- Antiseri, D.** (2001, 8 Febbraio). *Un rinnovamento metodologico per imparare storia criticamente*. Il Sole 24 ore, p. 22.
- Arrighi, G.** (1995). *Il lungo XX secolo. Denaro, potere e le origini del nostro tempo*. Milano: Il Saggiatore.
- Ascenzi, A.** (2004). L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia. In M. Corsi & R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 63-86). Milano: Vita e Pensiero.
- Asquini, G.** (2005). Che cosa ci dicono le risposte delle domande: Item Analisi Classica e *Item Response Theory*. In Atti del XXV Congresso UMI-CIIM, *Valutare in matematica* (pp. 13-22), <http://umi.dm.unibo.it/siena2005.pdf>.
- Asquini, G.** (2006). *Accedere all'università. Indagine empirica sul trattamento dei dati nella prova di accesso al corso di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Roma*. Tesi di Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale, a.a. 2004-2005.
- Asquini, G. & Corsini, C.** (Eds.). (2010). L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA. In INVALSI, *PISA 2006. Approfondimenti didattici e metodologici* (pp. 177-201). Roma: Armando.
- Associazione Clio '92** (2009). *Seminario sull'insegnamento della storia nella scuola secondaria di II grado* (Bellaria, 21-22 novembre), <http://www.clio92.it/index.php?area=1&menu=4&page=529>.
- Associazione Romana Editori Libri e Riviste** (1944). *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*. Roma: S.i.t.
- Associazione TreeLLLe.** (2009). *La scuola vista dai giovani adulti*, www.treelle.org/la-scuola-vista-dai-giovani-adulti-0.
- Baiesi, N. & Guerra, E.** (Eds.). (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna: CLUEB.
- Baiesi, N., Grattarola, A. & Guerra, E.** (1997). Il teatro della storia: dalla rappresentazione soggettiva alle domande per un insegnamento possibile. In N. Baiesi & E. Guerra (Eds.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ra-*

gazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia (pp. 87-130). Bologna: CLUEB.

Baldissara, L. (2004). L'insegnamento della storia contemporanea e le alterne vicende del manuale nell'Italia repubblicana. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 37-60). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Baldocchi, U. (2004). Il manuale di storia tra modernità e post-moderno. Note e riflessioni a margine di un'indagine comparativa su alcuni testi scolastici italiani e francesi della seconda metà del XX secolo. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 289-302). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Barraclough, G. (1992). *Guida alla storia contemporanea*. Bari: Laterza, (ed.or.1967).

Belardelli, G. (2001, 9 febbraio). *A scuola una storia senza date*. Corriere della Sera, p. 15.

Belardelli, G. (2004). Il fascismo nei manuali di storia d'Italia repubblicana. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 61-82). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Belardinelli, M. (1996). Formazione scientifica e professionale all'insegnamento della storia. In AA.VV. *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. Atti del 124° Convegno nazionale Uciim (pp. 59-63). Roma:UCIIM.

Belfiore, M. (2009). *La formazione degli insegnanti di storia: dai modelli alle pratiche*. Tesi di Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale, a.a. 2008-2009.

Benedetti, G. (2010, 31 Marzo). "Manca la Resistenza nei programmi liceali". *Il ministro: è falso*. Corriere della Sera, p. 35.

Berardi, F. (1997). Tempo storico e mutazione cognitiva. In N. Baiesi & E. Guerra (Eds.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia* (pp. 131-168). Bologna: CLUEB.

Berlinguer, L. (1997). Le ragioni di una scelta. In *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Berger, S. (2005). A Return to the National Paradigm? National History Writing in Germany, Italy, France and Britain from 1945 to the Present. *The Journal of Modern History*, 77, pp. 629-678.

Bernardi, F. (Ed.) (2008). *Insegnare storia: guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet università.

- Berti, C.** Desideri, paure, certezze. In N. Baiesi & E. Guerra (Eds.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia* (pp. 47-74). Bologna: CLUEB.
- Bertagna, G.** (2001). Introduzione al Rapporto finale del gruppo ristretto di lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n.672, http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bertagna_01.pdf.
- Bevilacqua, P.** (1997). *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma: Donzelli.
- Biancardi, P. & Grazioli, C.** (1996). La storia che vorremmo. *I viaggi di Erodoto*, 30, 53-55.
- Bistarelli, A.** (2004). Insegnanti di storia. Una prima indagine sui docenti romani. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 201-214). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bloch, M.** (1949). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Trad. it. (1976). Torino: Einaudi.
- Boiardi, M.** (2011). Enzo Collotti e la scuola italiana. Appunti. In S. Sodani (Ed.), *Enzo Collotti e l'Europa nel Novecento* (145-166). Firenze: Firenze University Press.
- Boncori, G.** (1994). Educazione e didattica della storia. *Civiltà Cattolica*, I, 133-146.
- Boncori, L.** (1993). *Teoria e tecnica dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Borghi, L. & Finocchiaro, B.** (Eds.).(1966). *Scritti sulla scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bosco, G.** (2004). Le metamorfosi di un decennio: il curriculum di storia nella scuola superiore. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 215-230). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bosco, G & Mantovani, C.** (Eds.).(2004). *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli :Rubbettino.
- Braudel, F.** (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion.
- Brocca, B.** (1992). Piani di studio delle scuole superiori e programmi dei trienni – Le proposte della Commissione Brocca. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 59-60. Firenze: Le Monnier.
- Brioni, G. & Rabitti, M.T.** (2009). Dalle Indicazioni al curriculum. In M.T.Rabitti (Ed.), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche* (pp. 19-38). Milano: Franco Angeli.
- Brusa, A.** (1996). La riforma dei programmi e l'insegnamento della storia. *I viaggi di Erodoto*, 30, 22-26.

- Brusa, A.** (1997). World History fra ricerca e didattica. *I viaggi di Erodoto*, 33, 31-35.
- Brusa, A.** (1998a). Il Novecento tra domande storiografiche e didattiche, con qualche proposta di lavoro. In M.P.I., *Problemi della contemporaneità*, Quaderno 22/2 (pp. 39-62). Roma: M.P.I.
- Brusa, A.** (1998b). *Verso i nuovi programmi di storia*, <http://www.univr.it/iperstoria/>
- Brusa, A.** (2001a). La battaglia dei curricoli. *Il bollettino di Clio*, 6, 46-55, www.clio92.it/public/Clio92/httpdocs/pubblicazioni/.../bol_6.htm.
- Brusa, A.** (2001b). La storia da insegnare. Tra dibattito passato e problemi futuri. *Il Mulino*, 395, pp. 546-547.
- Brusa, A.** (2004a). Il programma di storia Moratti-Bertagna: due emendamenti urgenti e alcune ricerche da promuovere, http://www.storiaefuturo.com/it/numero_4/didattica/3_programma-di-storia-moratti~44.html.
- Brusa, A.** (2004b). Riformare per dispetto. La storia nei nuovi programmi, http://www.storiairreer.it/Materiali/Brusa_riformadispetto.htm.
- Brusa, A.** (2008). Le sfide dell'insegnamento della storia. In A. Brusa & L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Bucciarelli, S.** (2004). L'Europa e le sue differenze nella storiografia e nella didattica della storia: una esperienza. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 327-334). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Busetto, M.L., Medi, M., & Rossi, L.** (1997). Giovani e storia: un approfondimento sul caso milanese. In N. Baiesi & E. Guerra (Eds.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia* (pp. 219-235). Bologna: CLUEB.
- Buzzi, C., Cavalli, C. & De Lillo, A.** (Eds.) (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IAR sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cajani, L.** (1998a). Le nuove generazioni italiane e il senso della storia. *Cadmo*, 17-18, 63-84.
- Cajani, L.** (1998b). Tra il Novecento e il Neolitico. *I viaggi di Erodoto*, 34, 44-45.
- Cajani, L.** (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, 318-324.
- Cajani, L.** (2008). La storia mondiale e la scuola italiana: cronaca della Commissione De Mauro. In A. Brusa, & L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 248-285). Roma: Carocci.

- Canestri, G. & Ricuperati, G.** (1976). *La scuola in Italia dalla Legge Casati ad oggi*. Torino: Loescher.
- Capra, C.** (1997). Riforme, autonomia, capacità. In *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.
- Cardini, F.** (1997, 13 febbraio). *Berlinguer passa alla storia ma nel modo sbagliato*. Corriere della Sera, p. 31.
- Caserta, A. M.** (1997). Storia e didattica della storia. In L. Rosati, S. Crispoldi, & F. Falcinelli (Eds.), *Didattica delle scienze dell'educazione* (pp. 74-90). Roma: Anicia.
- Causarano, P.** (2004). La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione. In G. Bosco, & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 177-200). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cavaglione, A.** (2004). Miti d'oggi. Memoria e storia del Novecento a scuola. In G. Bosco, & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 231-242). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cavalli, A.** (1992). *Insegnare oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A.** (1995). I giovani e la storia. In *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. Atti del 124° Convegno nazionale Uciim (pp. 9-19). Roma: Edizioni UCIIM.
- Cavalli, A.** (1997). Identità giovanile e memoria storica. In AA.VV., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione storica*. Annale Irsifar 1997 (pp. 11-15). Roma: Carocci.
- Cavalli, A.** (2004). L'insegnamento della storia contemporanea. Un'indagine europea. In G. Bosco, & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 303-310). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cavalli, A.** (2005). Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 7-33). Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A.** (2008). Storia e formazione dei cittadini. In A. Brusa, & L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 129-132). Roma: Carocci.
- Cavalli, A. & Calabrò, A.R.** (2008). *Il tempo dei giovani*. Bologna: Ledizioni, (ed.or. 1985).
- Cerini, G. & Fiorin, I.** (2001). *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*. Napoli: Tecnodid.
- Checcacci, C.** (Ed.) (1996). Prefazione. In AA.VV. *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. Atti del 124° Convegno nazionale Uciim (pp. 5-6). Roma: UCIIM.

- Chenntouf, T.** (2008). La colonizzazione in una prospettiva storica mondiale. In A. Brusa & L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 181-192). Roma: Carocci.
- Chiaromonte, U.** (2000). Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori. *Innovazione educativa*, 6, 22-25.
- Cognasso, F.** (1938). *Storia d'Italia*. Vol.III. Torino : Paravia.
- Concetti, P.**(1992). La storia del presente, 1940-1990: un insegnamento negato. In G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni* (pp. 155-165). Firenze: La Nuova Italia.
- Cornacchioli, T.** (2002). *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione scolastica*. Cosenza: Pellegrini.
- Corradini, L.** (1995). Storia contemporanea, Costituzione e scuola. In AA.VV. *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. Atti del 124° Convegno nazionale Uciim (pp. 45-48). Roma:UCIIM.
- Corsi, S. & Sani, R.** (Eds).(2004). *L'Educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costantini, Sgherri A.** (1995). La formazione in servizio dei docenti di storia. In M.P.I. Quaderno 21/1. *Problemi della contemporaneità* (pp.39-62).
- Criscione, A.** (2000). A scuola di cultura storica. *Italia contemporanea*, 219, 328-336.
- Croce, B.** (1923). L'abbinamento delle cattedre di filosofia e storia. *La Critica*, 5, 318-320.
- Croce, B.** (1938). *La storia come pensiero e come azione*. Bari: Laterza.
- Cruz, M.** (2010). *I brutti scherzi del passato. Identità, responsabilità, storia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Davies, C.C. & Phillips, R.** (2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie nel Regno Unito. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 243-272). Bologna: Il Mulino.
- De Bernardi, A.** (1994). Costruire la memoria. *I viaggi di Erodoto*, 22, 320-321.
- De Bernardi, A.** (1995). Rilevanze storiche del Novecento, *RS Ricerche storiche*, 82, 103-115.
- De Bernardi, A.** (1997). Il Novecento: riflessioni preliminari sulla sua insegnabilità. *I viaggi di Erodoto*, 31, 34-41.
- De Bernardi, A.** (1998). Il secolo delle masse. In M.P.I., *Problemi della contemporaneità*. Quaderno 22/2 (pp. 63-73). Roma: M.P.I.
- De Bernardi, A.** (2004). Il canone della storia contemporanea nei manuali dall'Unità alla Repubblica. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds), *La storia*

contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti (pp.19-37). Soveria Mannelli: Rubbettino.

De Bernardi, A., & Ganapini, L. (1995). *La storia d'Italia 1860-1995*. Milano: Bruno Mondadori.

De Bernardi, A. & Ganapini, L. (2010). *Storia dell'Italia unita*. Milano: Garzanti.

De Gerloni, B. (Ed.). (2005). *La storia fra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.

Delmonaco, A. (2000). Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insmli e nel Landis. *Italia contemporanea*, 219, 322-327.

Delmonaco, A. (Ed.) (2010). *Fare storia, crescere cittadini*. Civitella in Val di Chiana: ZONA.

De Luna, G. (Ed) (1992). *Insegnare gli ultimi 50 anni: riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*. Firenze : La Nuova Italia.

De Luna, G. (2001). *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.

De Luna, G. (2009). *A proposito di didattica e storia contemporanea*, <http://www.clio92.it/?area=1&menu=61&page=298>.

De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani*. Bari: Laterza.

Detti, T. (1997). Le coordinate fondamentali, gli strumenti critici. In *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Detti, T. (1998). Fine del Novecento, fine dell'età industriale o fine del capitalismo? *I viaggi di Erodoto*, 34, 36-43.

Detti, T. (2004). La storia contemporanea nell'università rinnovata: problemi aperti. In Bosco, G & Mantovani, C. (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 277-287). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Detti, T. (2008). Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale, In Brusa, A. & Cajani, L. (Eds.), *La storia è di tutti* (pp.88-97). Roma: Carocci.

Di Cori, P.(2000). Tante storie e alcuni obiettivi comuni. *Italia contemporanea*, 219, 351-356.

Di Cori, P.(2004). Fare e far vedere. Osservazioni intorno a storia e apprendimento. In Bosco, G & Mantovani, C. (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 257-268). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Di Nucci, L. & Galli della Loggia, E. (2003). *Due nazioni. Legittimazione e delegittimazione nella storia dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

Di Pietro, G. (1983). Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia. In AA.VV. *Storia e processi di conoscenza* (pp. 26-46). Torino: Loescher.

- Di Pietro, G.** (1991). *Da strumento ideologico a disciplina formativa: i programmi di storia nell'Italia contemporanea*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dondarini, R.** (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare storia*. Bologna : Patron.
- Dondarini, R.** (2007). *L'insegnamento della storia nella scuola primaria alla luce delle Indicazioni ministeriali*, www.storicamente.org/.
- Fiore, F.** (2001). Rincorrere o resistere? Sulla crisi della scuola e gli usi della storia. *Passato e presente*, 52, 34-37.
- Foa, V.** (1995). *Questo Novecento*. Torino: Einaudi.
- Foa, V.** (1996, 1 ottobre). *Cari ragazzi, finalmente scoprirete un secolo. Il vostro*. Il Messaggero, p. 24.
- Foa, A. & Scaraffia, L.** (1997). La storia come un organetto? In *Bollettino SISCO*» 17, www.sisco.it/index.php?id=133.
- Fornaca, R.** (1972). *I problemi della scuola italiana al 1943 alla Costituente*. Roma : Armando.
- Freeman, J.** (2005). The current state of the 4-19 history curriculum in England and possible future developments. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2, 24-36.
- Fukuyama, F.** (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Furet, F. & Nolte, E.** (1997). *XX secolo: per leggere il Novecento fuori dai luoghi comuni*. Roma: Liberal.
- Galli della Loggia, E.** (1997, 12 Febbraio). *E la storia diventa "self service"*. Corriere della Sera, p. 29.
- Galli della Loggia, E.** (1997, 21 Aprile). *Come ti riscrivo il Novecento*. Corriere della Sera, p. 25.
- Gallerano, N.** (Ed.). (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- Gagnè, R.M.** (1989). *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*. Torino: SEI.
- Gattullo, M. & Giovannini M. L.** (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gattullo, M. & Visalberghi, A.** (1986). *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Firenze: La Nuova Italia.
- Geary, P.** (2008). Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa. In Brusa, A. & Cajani, L. (Eds.), *La storia è di tutti* (pp.13-26). Roma: Carocci.
- Gianotti, I.** (2011, September 12). *Cari prof, troppo distacco tra i manuali e il mondo fuori dall'aula*. Corriere della Sera, p.21.

- Giardina, A.** (1997). Considerazioni in margine ai nuovi programmi di storia. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/2 (pp. 9-16). Roma: M.P.I.
- Giancotti F.** (1995), La continuità del progetto di aggiornamento. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/2 (pp. 10-13). Roma: M.P.I.
- Gigli, M.** (1997). World History e programmi di storia italiani. *I viaggi di Erodoto*, 13/14, 13-19.
- Ginsborg, P.** (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988*. Milano: Einaudi Scuola.
- Gioia, Annabella** (1995). Leggere il Novecento. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/1 (pp. 16-23). Roma: M.P.I.
- Gioia, Annabella** (2000). Contemporaneità e trasmissione del sapere storico. *Italia contemporanea*, 219, 346-350.
- Gioia, Antonio** (2005). *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Gozzer, G.** (Ed.). (1958). *Insegnamento della storia e vita democratica*. Roma: Lingue Seine.
- Gozzini, G.** (2008). Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo. In A. Brusa & L. Cajani (Eds), *La storia è di tutti* (pp.97-109). Roma: Carocci.
- Grattarola, A.** (1997). La generazione del disincanto: una nota in margine alla lettura delle interviste. In N. Baiesi & E. Guerra (Eds), *Interpreti del loro tempo* (pp.195-200). Bologna: CLUEB.
- Guanci, V. & Santini, C.** (2009). *Capire il Novecento. La storia e le altre discipline*. Milano: Franco Angeli,
- Guarracino, S. & Ragazzini, D.**(1980). *Storia e insegnamento della storia*. Milano: Feltrinelli.
- Guarracino, S.** (1989). I manuali del consenso. *I viaggi di Erodoto*, 3, 175-186.
- Guarracino, S.** (1994). Il ventesimo secolo dalla storia alla teoria. *I viaggi di Erodoto*, 22, 325-327.
- Guarracino, S.** (1997). *Il Novecento e le sue storie*. Milano: B. Mondadori.
- Guarracino S.** (1997). Il ruolo del Novecento nella storia contemporanea. *I viaggi di Erodoto*, 31, 42-45.
- Guarracino, S.** (1997). Criteri per le rilevanze di contenuto. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/2 (pp. 14-22). Roma: M.P.I.
- Guarracino, S.** (1998). Sopravviverà la storia al XXI secolo? *I viaggi di Erodoto*, 34, 32-35.

- Guerra, E.** (1997). Il contemporaneo nella percezione degli studenti. In AA.VV., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione storica*. Annale Irsifar 1997 (pp. 73-83). Roma: Carocci.
- Gusso, M.** (1992). Chi ha paura del Novecento? *I viaggi di Erodoto*, 17, 22-43.
- Gusso, M.** (1998). Storia del Novecento: alcuni esempi di mediazione didattica fra bisogni di formazione storica e risorse storiografiche. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/2 (pp. 69-73). Roma: M.P.I.
- Heimberg, C.** (2008). Per una storia di tutti insegnata, da qui ad altrove, nel tempo e nello spazio. In Brusa, A. & Cajani, L. (Eds.), *La storia è di tutti*, (pp.133-144). Roma: Carocci.
- Hobsbawm, E.J.** (1995). *Il Secolo breve*. Milano: Rizzoli (ed. or. 1994).
- Jeismann, K. E.** (1985). *Geschichtsbewusstsein*. Dusseldorf :Schwann.
- Joutard, P.** (1993). Une passion française: l'histoire. In Bruguiere, A. & J.Revel, *Histoire de la France*. Paris: Seuil.
- Kurstjens, H.** (2008). È davvero la storia di tutti? La situazione in Olanda, una storia senza fine. In Brusa, A. & Cajani, L. (Eds.), *La storia è di tutti* (pp.224-231). Roma: Carocci.
- Kurstjens, H.** (2011). The Dutch History Canon: A Never-ending Debate? *EUROCLIO Bulletin*, 30, www.euroclio.eu.
- Kurstjens, H. & Veldhuis-Meester, I.** (2011). An overview of the Dutch Educational System, *EUROCLIO Bulletin*, 30, www.euroclio.eu.
- Labriola, A.** (1876). Dell'insegnamento della scuola. In D. Bertoni Jovine (Ed) (1961). *Scritti di pedagogia e politica scolastica*. Roma: Editori Riuniti.
- Lajolo, L.** (1997a). L'impegno strategico dell'Insmli. In M.P.I., *Problemi della contemporaneità*. Quaderno 22/1 (pp. 21-27). Roma: M.P.I.
- Lajolo, L.** (1997b). Un modello di mediazione didattica. In M.P.I., *Problemi della contemporaneità*. Quaderno 22/2 (pp. 221-225). Roma: M.P.I.
- Lajolo, L.** (2000). Imparare la storia: problemi e strategie. *Italia contemporanea*, 219, 315-322.
- Lalli, P.** (1997). I mondi contigui delle comunicazioni quotidiane. I giovani: segregati o integrati? In N. Baiesi & E. Guerra (Eds.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia* (pp.13-46). Bologna: CLUEB.
- Lastrucci, E.** (1991). Insegnare e imparare la storia: aspetti teorici, didattici, metodologici. *Scuola e città*, 11, 521-523.
- Lastrucci, E.** (1993). L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia. Percorsi bibliografici. *Cadmo*, 2, 77-93.

- Lastrucci, E.** (1994). La storia al triennio. Chi insegna, chi impara. *I viaggi di Erodoto*, 23, 83-84.
- Lastrucci, E.** (1998). Gli adolescenti europei e la storia: primi risultati di una grande ricerca comparativa. *Cadmo*, 17-18, 63-84.
- Lastrucci, E.** (1999). Il Novecento a scuola. *Critica marxista*, 1-2, 87-96.
- Lastrucci, E.** (2000a). Aspetti educativi della coscienza storica. *Il Mulino*, 1, 126-136.
- Lastrucci, E.** (2000b). *La formazione del pensiero storico*. Torino: Paravia Bruno Mondadori.
- Le Goff, J.** (1981). Storia. In *Enciclopedia*. Torino: Einaudi (Vol. XIII).
- Lepre, A.** (1997, 13 Febbraio). *Berlinguer passa alla storia ma nel modo sbagliato*. Corriere della Sera, p. 31.
- Lepre, A.** (2001, 26 Febbraio). *Macchè destra e sinistra, sono i programmi a indignare noi storici*. Corriere della Sera, p. 25.
- Libro bianco** (2003). *Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*, www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/LibroBianco.pdf.
- Lucisano, P. & Salerni, A.** (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luzzatto, S.** (2010, 27 Marzo). *I nuovi programmi alle superiori. Perché Berlusconi è da studiare a scuola*. Il Sole 24 Ore, p. 12.
- Maier, C. S.** (1997). Secolo corto o epoca lunga? L'unità storica dell'età industriale e le trasformazioni della territorialità. In C. Pavone (Ed.), *'900. I tempi della storia* (pp. 29-55). Roma: Donzelli.
- Mannheimer R.** (2003, 9 Novembre). *Due terzi dei giovani "affamati" di storia*. Corriere della Sera, p. 25.
- Margiotta, U.** (2002). Formazione dei talenti e forme di conoscenza. In AA.VV. *Prospettive e tradizione dell'Università italiana*, Roma: Studium.
- Maragliano, R., Reale, G., Pontecorvo, C., Ribolzi, L., Vegetti, M., & Tagliagambe, S.** (1997). *La storia nel Documento dei Saggi*, www.sissco.it/index.php?id=1317.
- Marostica, F.** (1997). I programmi di storia tra presente, passato e futuro. *I viaggi di Erodoto*, 30, 46-52.
- Marostica, F. & Sarti, M.** (2006). *Continuità e discontinuità tra i Curricoli De Mauro e le Indicazioni Moratti: dal passato al futuro*, www.storiairreer.it/IRRE/materiali/
- Mattozzi, I.** (1978). Contro il manuale, per la storia come ricerca. *Italia contemporanea*, 131, 63-79.
- Mattozzi, I.** (1990). *La cultura storica, un modello di costruzione*. Faenza: Polaris.

- Mattozzi, I.** (1994). Storia insegnata e formazione del “prof.”. *I viaggi di Erodoto*, 24, 87-93.
- Mattozzi, I.** (1995). Morfologia della conoscenza storiografica e didattica. In Associazione Clio '92, *Progetto Clio. La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti* (pp. 25-26). Faenza: Polaris.
- Mattozzi, I.** (1997). Galli della Loggia e il programma di storia: come lo storico non dovrebbe leggere un documento, *Pragma*, 9, 25-38.
- Mattozzi, I.** (2000a). *Obiettivi dell'educazione storica*. In Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari* (pp.13-34). Faenza: Polaris.
- Mattozzi, I.** (2000b). La didattica della storia: un campo di ricerca interessante. *I quaderni di Clio*, 2, 14-34.
- Mattozzi, I.** (2002). Struttura della conoscenza storica nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi negli adolescenti. In Perillo, E. (Ed.), *Innovazioni di didattica della storia nella scuola secondaria superiore*. Veneto: IRRSAE.
- Mattozzi, I.** (2009a). Indicazioni per il curricolo di storia: istruzioni per l'uso. In Rabitti, M.T. (Ed.), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche* (pp. 11-18). Milano: Franco Angeli.
- Mattozzi, I.** (2009b). Il curricolo a maglie larghe: riflessioni e proposte per il curricolo verticale. In Rabitti, M.T.(Ed.), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche* (pp. 39-47). Milano: Franco Angeli.
- Meriggi, M.** (2000). Pensare storicamente. *Italia contemporanea*, 219, 356-358.
- Mezzana, D.** (1997). Giovani e memoria storica della Resistenza. In Baiesi, N. & Guerra, E. (Eds.), *Interpreti del loro tempo* (pp. 201-215). Bologna: CLUEB.
- Miegge, M.** (2004). *Che cos'è la coscienza storica*. Milano: Feltrinelli.
- Mieli, P.** (2010, 29 Giugno). *Non ci resta che l'oblio se la memoria ci assedia*. Corriere della Sera, pp. 34-35.
- Mieli, P.** (2011, 8 Marzo). *Questione cattolica e Sud. Le ferite del Risorgimento*. Corriere della Sera, p. 31.
- Milletti A. R.** (1995). Rileggere il programma Brocca. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/1 (pp. 31-37). Roma: M.P.I.
- MIUR** (2010)– Direzione generale studi e programmazione – Ufficio II – Servizio Statistico I – Rilevazione sugli Scrutini Finali ed Esami di Stato conclusivi del I e del II ciclo – A.s. 2009/10, <http://statistica.miur.it/normal.aspx?link=pubblicazioni>.

- Mortellaro, I. D.** (2008). Scenari per il XXI secolo. In Brusa, A. & Cajani, L. (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 120-128). Roma: Carocci.
- Natoli, S.** (1992). Il Novecento e la fine della modernità. *I viaggi di Erodoto*, 22, 332-337.
- Neri, R.** (1992). L'attualità nell'insegnamento scolastico. In De Luna, G. (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni* (pp.167-178). Firenze: La Nuova Italia.
- Ottaviano, C.** (2004). Limiti e potenzialità dei prodotti multimediali per la storia contemporanea: l'occasione per una "rivoluzione del controllo. In Bosco, G., & Mantovani, C. (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 135-162). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pavone, C.** (1992). Il Novecento, un secolo corto. In G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni* (pp. 3-11). Firenze : La Nuova Italia.
- Pavone, C.** (Ed.) (1997). *'900, i tempi della storia*. Roma: Donzelli.
- Peretti, A.** (2004). Grandi problemi e piccoli passi: la storia a scuola. In Bosco, G. & Mantovani, C. (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 269-276). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pezzino, P.** (1997). Insegnare il Novecento a scuola. *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.
- Pieri, P.** (1952). La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia. *Nuova rivista storica*, XXXVI, 515-527.
- Pivato, S.** (2008). *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*. Bari: Laterza.
- Pinotti, M.** (2000). Il curricolo verticale. Il laboratorio come didattica delle competenze. *Italia contemporanea*, 219, 337-346.
- Polacco, F.** (1999). Storia e contesto storico. In *Annali della Pubblica Istruzione*, 45/99, 141-143, www.annaliistruzione.it/archivio/archivio.htm.
- Pozio, S.** (2010). Il problema delle omissioni in PISA. In INVALSI (2010), *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici* (pp. 203-218). Roma: Armando.
- Quaderno bianco sulla scuola** (2007). Ministero della Pubblica Istruzione, dell' Economia e delle Finanze, <http://www.governo.it/backoffice/allegati/36409-4157.pdf>.
- Querzè, A.** (2008). Introduzione. In A. Brusa & L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 9-12). Roma: Carocci.
- Quintano, C., Castellano, R. & Longobardi S.** (2010). Gli studenti italiani e il *literacy divide*: differenziali territoriali delle competenze e del com-

portamento di risposta. In INVALSI (2010), *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici* (pp. 85-109). Roma: Armando.

Rabitti M.T. (2009). La storia al tempo del curricolo. In Rabitti ,M.T. (Ed.), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche* (pp. 7-18). Milano: Franco Angeli.

Rabitti, M.T. (2010). *Educare al senso del tempo*. Newsletter Scuola Treccani, 29, http://www.treccani.it/scuola/maturita/materiale_didattico/index.html.

Rabuiti, S. (1998). La didattica della storia oggi in Italia. *Storia e futuro*, 4, 2-6.

Rampazi, M. (1997). La comunicazione tra generazioni nella scuola. In AA.VV., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione storica*. Annale Irsifar 1997 (pp. 24- 32). Roma: Carocci.

Relazione illustrativa D.M. 682/96. In *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Ricotti, E. (1963). *Compendio di storia patria*. Milano: Maisner.

Ricuperati, G. (1977). Editoria e insegnamento della storia. *Italia contemporanea*, 128, 57-90.

Ricuperati, G. (1989). *Clio e il centauro Chirone, interventi sull'insegnamento della storia*. Milano: Bruno Mondadori.

Ricuperati, G. (1989). L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche. Milano: Bruno Mondadori.

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*, CXV, 733-779.

Ricuperati, G. (2005). *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*. Bari: Laterza.

Rinaldi, G. & Ziruolo, L. (Eds).(2000). *La storia a scuola*. Torino: Edizioni dell'Orso.

Ronga, L. (1997). La storia del Novecento. "Fare" i nuovi programmi. Torino, IRFED.

Rusconi, G.E. (1997, 13 febbraio). *Berlinguer passa alla storia ma nel modo sbagliato*. Corriere della Sera, p. 31.

Sabbatucci, G. (1994). Il punto di vista del 1989: la "chiusura" della storia contemporanea. *I viaggi di Erodoto*, 22, 335-336.

Sabbatucci, G. (1997). Si conciliano così storiografia e didattica, senza scorciatoie. *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

- Sabbatucci, G.** (2004). Perché si scrive un manuale. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 117-122). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sacchi, A. & Galli, A.** (2010, 16 Marzo). *Tutto il Novecento nei nuovi programmi*. Corriere della Sera, p. 17.
- Salvadori, M.** (2007). *Il Novecento: un'introduzione*. Bari: Laterza.
- Salvati, M.** (1997). L'idea di età contemporanea. Appunti per una ricerca. In AA.VV., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione storica*. Annale Irsifar 1997 (pp. 35-49). Roma: Carocci.
- Salvati, M.** (2002). *Il Novecento. Interpretazioni e bilanci*. Bari: Laterza.
- Salvatorelli, L.** (1953). *Venticinque anni di storia (1920-1945)*. Roma: Edizioni Scuola e Vita.
- Salvemini, G.** (1953, 6 Ottobre). *La storia nelle scuole* Il Mondo, p. 4.
- Sani, R.** (2004). La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra. In Corsi, M. & Sani, R. (Eds.). (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 43-62). Milano: Vita e Pensiero.
- Santerini, M.** (2004). Il valore formativo della storia contemporanea. In Bosco, G., & Mantovani, C. (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 243-256). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Senato della Repubblica** (1952) *Atti parlamentari, Resoconti delle discussioni 1948-1952* (Vol. XXXI, p.30072). Roma: Tipografia del Senato.
- Siciliani de Cumis, N.** (1987). La "quotidianità" della storia, in classe. *Scuola e città*, 2, 70-81.
- Siciliani de Cumis, N.** (2002). Ricerche storiche e didattica della storia. *Scuola e città*, 5-6, 267-270.
- Siciliani De Cumis, N.** (1981). *Antonio Labriola. Scritti pedagogici*. Torino: Utet.
- Siciliani De Cumis, N.** (2010). L'educazione della storia. Tra memoria, oblio, senso della prospettiva. *L'Albatros*, 4, 113-124.
- Silvani, M.** (2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni. In A.Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 163-242). Bologna: Il Mulino.
- Soldani, S.** (1982). Storia e riforma della scuola secondaria. *Passato e Presente*, 2, 34-48.
- Tangheroni, M. & Vitolo, G.** (2003). *L'insegnamento della storia al quinto anno dei licei previsti dalla riforma Moratti*, <http://liste.racine.ra.it/pipermail/sissco/2003-December/003166.html>.
- Taviani, E.** (2005). *Il Novecento: periodizzazioni e interpretazioni*. Roma: Università "Tor Vergata".

- Tomasi, T.** (1976). *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*. Roma: Editori Riuniti.
- Tranfaglia, N.** (2001, 17 febbraio). *Non tarpate le ali allo studio della storia*. La Repubblica, p. 1.
- Tranfaglia, N.** (1992). Eventi e dimensione epocale. In G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni* (pp.13-24). Firenze : La Nuova Italia.
- Traniello, F.** (1998). Insegnamento della storia e storia del Novecento. *Contemporanea*, 1, 24-37.
- Tropea, A.** (2002). La storia degli ultimi cinquant'anni nella scuola secondaria superiore: un punto di vista didattico. In G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni* (pp. 189-211). Firenze: La Nuova Italia.
- Valls-Montés, R.** (2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie in Spagna. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 273-326). Bologna: Il Mulino.
- Valls-Montés, R.** (2008). Come cambiano i programmi di storia. Dibattiti e polemiche sull'insegnamento della storia: la Spagna. In A. Brusa & L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 193-205). Roma: Carocci.
- Vertecchi, B.** (Ed). (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B.** (2010, 5 Febbraio). *Altro che la Finlandia, così la scuola torna ai modelli dell'Ottocento*. L'Unità, p. 17.
- Vidotto, V.** (2004). *Guida allo studio della storia contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Vivarelli, R.** (1997). Un grido di allarme. In *Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133.
- Visalberghi, A.** (2002). Prefazione. In P. Lucisano & A. Salerni (Eds.), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (pp. 11-12). Roma: Carocci.
- Von Borries, B.** (2000). Concezioni della storia e atteggiamenti politici. *Il Mulino*, 1, 102-113.
- Von Borries, B.**(2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie in Germania. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 95-162). Bologna: Il Mulino.
- Zanette, E.** (2004). Comunicare con il manuale. In G. Bosco & C. Mantovani (Eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti* (pp. 123-128). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Wirth, L.** (2005). L'insegnamento della storia molto contemporanea agli allievi francesi dai 15 ai 18 anni nelle scuole secondarie francesi. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 35-94). Bologna: Il Mulino.

SITOGRAFIA ITALIANA

(Tutti i link indicati verificati il 1 dicembre 2011)

<http://www.annaliistruzione.it>

<http://www.annaliistruzione.it/archivio/sdapi/SDAPI/5656.pdf>

<http://www.annaliistruzione.it/archivio/sdapi/SDAPI/5961.pdf>

<http://archivio.pubblica.istruzione.it>

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_curricolo.shtml

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

<http://www.archividelnovecento.it>

<http://www.archividelnovecento.it/index.php?option=com>

<http://www.bdp.it>

<http://www.bdp.it/-dgc0001/maxi.html#brocca>

<http://www.edscuola.it>

http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bertagna_01.pdf

<http://www.clio92.it>

<http://www.clio92.it/index.php?area=1&menu=4&page=557>

<http://www.clio92.it/?area=1&menu=61&page=298>

<http://www.educationduepuntozero.it>

<http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento>

<http://www.indire.it>

<http://www.nuovilicei.indire.it>

<http://www.indire.it/eurydice>

<http://www.italia-liberazione.it>

http://www.italia-liberazione.it/ita/doc/delmonaco_219.pdf

<http://www.novecento.org/>

<http://www.novecento.org/curdoss.html>

<http://www.progettonovecento.it>

<http://www.rivistapragma.it>

<http://www.rivistapragma.it/pragma/diciotto/02.htm>

<http://www.rivistapragma.it/pragma/nono/mattozzi.htm>

<http://www.sissco.it>

<http://www.sissco.it/index.php?id=133>

<http://liste.racine.ra.it/pipermail/sissco/2003-December/003166.html>

<http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/indice5-rif.html>

<http://www.storiainrete.com>

<http://www.storiairreer.it>

http://www.storiairreer.it/Materiali/Brusa_riformadispetto.htm

<http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/LibroBianco.pdf>
http://storiairreer.it/IndiceProgetto_L53.htm
<http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/Europa/11.3competenzechiave18dicembre2006tuttoitaliano.pdf>
<http://www.storiaefuturo.org>
<http://www.storiaefuturo.com/pdf/1045.pdf>
<http://www.storicamente.org>
http://www.storicamente.org/04_comunicare/dondarini.htm
<http://www.storia.unina.it>
<http://www.storia.unina.it/risorse.html>
<http://www.storicamente.org/>
<http://www.storicamente.org/sommarioarchivio2.htm>
<http://www.webscuola.tin.it>
<http://www.webscuola.tin.it/risorse/storia/sommario>

SITOGRAFIA EUROPEA

<http://www.eurydice.org>
<http://www.euroclio.eu>
<http://www.historiana.eu/site/index.php>
<http://curriculum.qca.org.uk>
<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>
<http://store.aqa.org.uk/qual/pdf/AQA-5041-6041-W-SP-09.PDF>
<http://www.cndp.fr>
<http://www.cndp.fr/seconde/histoire>
<http://www.kmk.org>
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html>
<http://educacion.gob.es>
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>
<http://www.onderwijsraad.nl>
<http://www.onderwijsraad.havo-vwo.nl>

SITOGRAFIA ARCHIVI STORICI QUOTIDIANI ITALIANI

<http://www.archivistorico.corriere.it>
<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/>
[http://archivio-radiocor.ilsole24ore.com/ \(dal 2000\)](http://archivio-radiocor.ilsole24ore.com/)
<http://www3.lastampa.it/archivio-storico/>
<http://archivio.unita.it>

RIFERIMENTI NORMATIVI

- M.P.I. (1883). *Programmi De Sanctis per le scuole normali maschili e femminili*, R.D. 30 settembre 1880, Roma: Botta.
- M.P.I. (1913). *Programmi Credaro per il Liceo moderno*, R.D. n. 1213, 28 settembre 1913, in G.U., n. 253, 30 ottobre 1913.
- M.P.I. (1920). *Programmi Croce*, R.D. n. 1117, 15 luglio 1920, in G.U. n.195, 18 agosto 1920
- M.P.I. (1923). *Programmi Gentile per i Licei*, R.D. n.2345, 16 ottobre 1923, in Suppl.ord.G.U. n. 267, 14 novembre 1923, pagg.1-36.
- M.P.I. (1940). *Carta della Scuola*, Legge 889 e R.D. n. 1174, 30 luglio 1940.
- M.P.I. (1960). *Programmi Bosco per l'insegnamento della storia nei licei classici, scientifici e negli istituti magistrali*, DPR 6 novembre 1960, n. 1457, in G.U. n. 302, 10 dicembre 1960.
- M.P.I. (1969). *Maturità sperimentale*, Legge 119, 5 aprile 1969.
- M.P.I. (1986). *Il biennio della scuola secondaria superiore*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 38.
- M.P.I. (1992). *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59-60.
- M.P.I. (1996). *Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia*, D.M. n. 6824, 4 novembre 1996.
- M.P.I. (1997). *Programmi di Storia per il Triennio di qualifica degli Istituti professionali e Programma di Storia per il Biennio post-qualifica degli Istituti Professionali*, in G.U. n. 31, 13 febbraio 1997.
- M.P.I. (1997). *Riforma degli Esami di Stato conclusivi del secondo ciclo d'istruzione*, Legge 425, 10 dicembre 1997.
- M.P.I. (2000) *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, Legge 30, 10 febbraio 2000, in G.U. n. 44, 23 febbraio 2000).
- M.I.U.R. (2003). *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, Legge 53, 28 marzo 2003, in G.U. n. 77, 2 aprile 2003.
- M.I.U.R. (2005). *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, D.L. n. 226, 17 ottobre 2005.
- M.P.I. (2007). *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, D.M. n. 68, 3 agosto 2007.
- M.P.I. (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, D.M. n.139, 22 agosto 2007.
- M.I.U.R. (2010). *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali*, D.P.R. n. 87, 15 marzo 2010, in G.U. n. 137, 15 giugno 2010.

- M.I.U.R. (2010). *Regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali"*, D.M. n. 211, 7 ottobre 2010, in G.U. n. 291, 14 dicembre 2010.

Finito di stampare nel mese di Aprile 2012
presso il Centro Stampa Nuova Cultura, Roma