



I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia

*Raquel Sánchez Ibáñez
Katia Valentina Famà
Ainoa Escribano Miralles
Universidad de Murcia*

Riassunto

La ricerca scientifica relativa all'acquisizione di competenze storiche da parte degli studenti dei livelli di istruzione obbligatoria è di grande interesse in un ampio numero di paesi. L'articolo presenta i primi risultati di un'indagine che ha avuto l'obiettivo di analizzare i livelli cognitivi richiesti agli studenti delle Scuole Secondarie italiane a partire dalle attività presenti nei libri di testo. La ricerca ha preso in esame cinque manuali pubblicati dai gruppi editoriali più venduti in Italia ed è stata condotta attraverso un approccio descrittivo quantitativo, incentrato sui valori medi attraverso il programma SPSS v. 24. I risultati indicano che in tutta la manualistica analizzata la maggior parte delle attività proposte agli studenti richiede la riproduzione testuale dei contenuti presenti nel libro, il che rende difficile l'apprendimento del pensiero storico critico e riflessivo. Questi risultati coincidono con quelli ottenuti in altri paesi europei (Spagna, Portogallo e Francia).

Parole chiave: Scuola secondaria; Storia; Competenze; Manuale; Fonti; Risorse

Abstract

Research related to the acquisition of historical skills by students of compulsory education levels is of great interest today in different countries. The paper presents the first results of an investigation whose objective is to analyze the cognitive abilities required of students in activities within second grade Secondary Education History textbooks in Italy. The information analysis instruments are five books belonging to the best-selling publishers in Italy. The study design presents a quantitative descriptive approach, centered on average values through the statistical program SPSS v. 24. The main results indicate that in all the books analyzed the majority of the activities are of a low cognitive level and that, therefore, they ask the students to textually reproduce the conceptual contents of the textbook, which makes it difficult to learn critical and reflective historical thinking. These results coincide with those obtained in other European countries like Spain, Portugal and France.

Keywords: Secondary education; History; Competences; Textbooks; Resources

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11020>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE¹

L'attuale ricerca in ambito educativo evidenzia sempre più la carenza degli attuali sistemi educativi tradizionali e i limiti della didattica frontale (Butchart et al., 2009; Lage et al., 2000; Schwerdt e Wuppermann, 2011), e mette in discussione l'uso eccessivo dei libri di testo come risorsa didattica per l'insegnamento della storia (Foster e Crawford, 2006; Martínez et al., 2009). I libri di testo sono stati identificati come la fonte più rilevante di notizie documentarie in classe. È vero che non sono gli unici, ma hanno la maggiore capacità di informazione. Per questo motivo, l'obiettivo di questo lavoro è l'analisi delle esigenze cognitive che vengono richieste agli studenti attraverso le attività dei libri di storia dell'ultimo anno di scuola secondaria in Italia. L'obiettivo è scoprire se queste attività contribuiscono a un insegnamento della storia basato sulle capacità di pensiero storico (Seixas, 1993; Wineburg, 1991).

L'associazione CLIO 92 che si occupa da tempo della efficacia della didattica della storia evidenzia tre fattori importanti che veicolano l'insegnamento e apprendimento della storia: i programmi scolastici, la mediazione didattica e i processi di apprendimento. I tre fattori si influenzano reciprocamente: l'efficacia della struttura agevola la mediazione didattica e motiva e facilita l'apprendimento, l'efficace mediazione didattica potenzia la qualità della struttura e cura il processo d'apprendimento e quest'ultimo dà significato alla struttura della conoscenza storica e alle fasi della mediazione. La storia viene insegnata e appresa come una disciplina in cui sono messe in gioco sostanzialmente abilità di memorizzazione logicamente ordinata e abilità di espressione orale. Le esigenze cognitive previste nei programmi educativi dei paesi come la Spagna o l'Italia sono spesso di un livello molto semplice, che permette un apprendimento mnemonico dei contenuti e che si riflette, spesso, negli strumenti di valutazione degli insegnanti (Gómez e Miralles, 2016).

Nella scuola secondaria italiana l'approccio al sapere storico mira a far emergere la complessità e la problematicità del dato storico, sviluppando la criticità, intesa come capacità di giudizio personale, e la consapevolezza delle radici storiche del presente. Questo salto di qualità richiede innanzitutto lo sviluppo della concettualizzazione, che consente di utilizzare i nessi tipici dell'analisi storica. Lo studio della storia in un nuovo ciclo quinquennale non presenta un carattere di ripetitività, ma si configura piuttosto

¹ Questo lavoro è un primo risultato del più ampio progetto di ricerca "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18). Progetto finanziato dalla Comunidad Autónoma de la Región de Murcia nel programma regionale per la promozione della ricerca scientifica e tecnica della Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

come proposta di approfondimento, secondo un modello di apprendimento non cumulativo ma “a spirale”. La storia non è solo la conoscenza di nomi, date ed eventi, ma una complessa analisi e un tentativo di spiegare le società del passato e del presente, per le quali la spiegazione di fatti politici, economici, culturali e religiosi deve essere costantemente collegata alla narrazione storica.

Dobbiamo riconoscere il significato della scuola come una vera e propria struttura portante, sia di base che superiore, in termini di compiti educativi generali. Ma non sempre l'insegnamento della storia nella scuola italiana è stato coerente con tali premesse, anche perché solo di rado esso è stato affidato a laureati in storia. La storia è stata spesso ridotta a mero racconto ap problematico e acritico, elenco di fatti e sterile esercizio mnemonico, rivelandosi inadeguata a promuovere una conoscenza critica del passato in grado di fornire strumenti culturali riconoscibili come utili alla comprensione del presente. Dal microcosmo familiare all'orizzonte territoriale e ambientale, dalle stratificazioni sociali alle realtà produttive, dalle ragioni della politica ai grandi conflitti internazionali, dalle relazioni tra civiltà e culture alla storicità stessa dei saperi scientifici e tecnologici oggi dominanti... È su queste basi e premesse che occorre muoversi per avviare i giovani ad acquisire il concetto stesso di contesto e, quindi di complessità, e di poter definire l'universo sociale, istituzionale, politico, religioso e culturale del mondo in cui essi vivono (Dondarini e Borghi, 2015).

Secondo Mattozzi e Guanci (1990), la didattica della storia studia le operazioni che sono messe in atto per acquisire le conoscenze storiche e il loro conseguente utilizzo per svolgere ricerche che mirino a porre domande sui temi del passato. Pertanto, la didattica della storia può essere posta al centro del processo di insegnamento ed essenziale in termini di metodologia didattica. L'apprendimento della storia in ambito scolastico può dare utili e significativi contributi alla formazione della personalità cognitiva e affettiva degli studenti. L'utilità deriva direttamente dalla specificità della conoscenza storica. Tuttavia, spesso, a scuola viene praticata una didattica che non è sempre in grado di motivare l'ambiente, di riscoprire il piacere di apprendere e di essere i protagonisti del processo di apprendimento.

Nel campo della didattica delle scienze sociali, la didattica della storia pone l'attenzione su un punto molto importante: la necessità di sviluppare abilità e competenze necessarie ai giovani per vivere consapevolmente il presente. L'urgenza della questione è ulteriormente sottolineata dall'attuale situazione in cui l'Europa è chiamata ad affrontare importanti questioni sociali, come la forte disoccupazione giovanile e, in certi casi, con una inadeguatezza di competenze. Negli ultimi anni, vi

sono stati sviluppi positivi nella definizione di specifici risultati di apprendimento ed è in fase di sviluppo una serie di strumenti di valutazione per sostenere il processo di apprendimento. Nel campo della storia si cerca pertanto un approccio che enfatizzi la dimensione più disciplinare e metodologica della disciplina. Un approccio nato in Inghilterra nell'ambito dei progetti curriculari alternativi all'insegnamento della storia tradizionale che abbina l'innovazione e la ricerca, diffusosi negli anni '80 e '90 negli Stati Uniti, in Canada ma anche in Spagna, Portogallo, Italia e Brasile: si tratta del "pensiero storico" e oggi costituisce un paradigma di riferimento nella didattica della storia.

Il percorso di pensiero storico per innovare e migliorare l'insegnamento della storia offre possibilità di sviluppo cognitivo e di risorse per una educazione responsabile e critica alla cittadinanza (Borghi, Dondarini e Manari, 2015; Pagès, 2009; Prats e Santacana, 2011).

La linea di ricerca internazionale in Didattica della storia in Italia, attorno al pensiero storico, è stata magistralmente formulata da diversi autori (Borghi e Dondarini, 2013; Borghi e Galletti, 2020; Brusa e Cecalupo, 2000; Guarracino e Ragazzini, 1980; Lastrucci, 2000; Mattozzi, 2007; Panciera e Valseriati, 2019) in Canada e negli Stati Uniti (Clark, 2011; Lévesque, 2008; Seixas, 2011; VanSledright, 2004, 2008 e 2014; Wineburg, 2001) sebbene la sua origine risieda nei percorsi di innovazione e ricerca emersi nel Regno Unito dagli anni '70-'80 (Lee, 2005 e 2011). Di recente, in Spagna, le proposte di pensiero storico sono state anche sintetizzate in vari studi (Carretero e López, 2009; Gómez, Ortuño e Molina, 2014) riformulati e volti a proporre pratiche didattiche che stimolino il pensiero storico (Domínguez, 2015). Come possiamo sintetizzare la proposta di questa linea di studi? In generale, si basa sulla differenziazione di due tipi di contenuti o conoscenze storiche nell'apprendimento scolastico. Da un lato, il contenuto sostanziale o del primo ordine, contenuto della storia, ovvero la conoscenza del passato sotto forma di dati, date, caratteri, concetti ed eventi. D'altra parte, contenuto strategico, secondo ordine o metaconcetti, contenuti sulla storia che possiamo chiamare metodologici, vale a dire come viene rappresentato e costruito il passato e quale significato accordiamo ad esso; si tratta di categorie legate alle abilità dello storico.

Da questo punto di vista, l'apprendimento storico non si limita solo alla memorizzazione e ripetizione della conoscenza accademica o narrativa del passato. La storia come passato e come costruzione narrativa di quel passato sono due visioni ben diverse. Imparare la storia significa, in primo luogo, imparare a rappresentare e comprendere il passato e, secondo, costruire la propria conoscenza storica e usarla per

pensare e comprendere la realtà sociale, al fine che gli studenti siano in grado di sviluppare un pensiero storico. Queste riflessioni sono alla base della ricerca qui presentata. Potremmo sintetizzare e classificare questi concetti metodologici in quattro grandi aree. Innanzitutto, l'approccio alla periodizzazione del passato; si tratta di presentare il significato del passato e la sua conoscenza come realtà non predefinita e statica, ma in continua costruzione tramite domande di ricerca. Significa insegnare a porre problemi e domande storiche; in tale caso entra in gioco l'importanza della metodologica della ricerca storica. In secondo luogo, l'analisi e la costruzione di *prove* storiche, intese come pensiero euristico, complesso e creativo, basate sull'esame critico delle fonti del passato. Dunque di andare oltre la semplice decodifica di informazioni testuali o iconiche; consisterebbe nel caso di fonti testuali, nella lettura disciplinare o storica che trascende dalla semplice comprensione letterale. Quindi, imparare e interpretare le fonti storiche nel suo contesto per arrivare alle *prove* storiche. Terzo, lo sviluppo di una coscienza storica, intesa come capacità di correlare fenomeni del passato e del presente: suppone, in una certa misura, la capacità di relazionare diacronicamente il passato e il presente, dunque una modalità di pensiero quale orientamento morale e critico nella vita quotidiana. Suppone quindi, la capacità di sviluppare una consapevolezza storico-temporale per correlare il passato al presente e far entrare in gioco i concetti metodologici in prospettiva storica e nella dimensione etica della storia. Infine, quarto, costruzione o rappresentazione narrativa del passato storico, come capacità di comunicare, in forma scritta o orale, le storie o le interpretazioni discusse sul passato costruito in un modo razionale, usando i nessi causali basati su prove storiche.

Le origini di questo paradigma del pensiero storico si trovano nei Progetti curriculari inglesi di innovazione e ricerca nell'insegnamento della storia nati alla fine degli anni '70 come alternativa all'insegnamento della stessa disciplina. Al riguardo, si distinguono due progetti ben noti nel Regno Unito. Il primo, il *School Council Project History 13-16* creato nel 1972 e, il secondo, il progetto di ricerca *Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14* (CHATA) diretto negli anni '90 da P. Lee, A. Dickinson e R. Ashby. Grazie a questi lavori, i programmi di studio sono stati adattati per insegnare la storia, comprese le competenze relative alla metodologia della ricerca storica. Da questi progetti sono state condotte numerose indagini (Lee, 2005 e 2011; Shemilt, 1990) che hanno analizzato i concetti di *prova* (Ashby, 2005; Shemilt, 1987) ed *empatia storica* (Lee e Ashby, 2001; Lee e Shemilt, 2011). I lavori più recenti di P. Lee e del suo gruppo di ricerca (Lee, Ashby e Dickinson, 2004), si sono concentrati sulle argomentazioni degli

studenti, sul lavoro di gruppo e sulla risoluzione dei problemi, stabilendo tre livelli di apprendimento. Il primo livello inizia con strategie in cui gli studenti creano relazioni di mera aggiunta e aggregazione di fattori. Poi si passa alle strategie incentrate sul personaggio o evento narrativo del passato, in cui gli studenti danno un significato alla relazione causale temporale. Infine, le strategie analitiche più complesse in cui vengono create catene causali semplici o più strutturate che rispondono alla domanda storica sulle condizioni, motivazioni e sui nessi dei fatti. Si tratta di livelli di apprendimento paralleli che vanno dalla visione delle fonti come immagini fisse del passato, a spiegazioni contestualizzate e contrastanti basate sulla loro analisi.

Numerose sono oggi anche le indagini e le riflessioni sul carattere testuale della conoscenza, non solo nell'ambito della ricerca storica, ma in tutte le scienze sociali e persino nel campo economico. Il problema del testo, della sua genesi, struttura ed influenza su altre costruzioni viene proposto come tema epistemologico che ha effetti sull'insegnamento. Pertanto, la riflessione didattica sull'utilizzo e sulle modalità di approccio al libro di storia, concorrono alle difficoltà del suo insegnamento e apprendimento.

Difficilmente si trovano nei manuali di storia strumenti atti a stimolare gli studenti a comprendere come si costruisce la storia e la sua narrazione a partire dalle fonti. La produzione dei manuali scolastici prevede che il testo sia adeguato a svolgere le sue funzioni didattiche. Ma spesso, i manuali scolastici non sono idonei a stimolare l'interesse e il punto di vista critico dell'alunno. A volte anche il loro uso, a causa del metodo di insegnamento, non è rilevante per l'apprendimento del pensiero storico da parte degli studenti. A questo proposito possiamo citare diversi studi legati all'insegnamento della storia nei libri di testo. In Italia sono rilevanti, tra gli altri, le opere di Genovesi (2009), Gualtieri et al. (2010) e Weber (2015).

Nel mondo anglofono è degno di nota il numero monografico *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* nel 2003, il libro coordinato da Foster e Crawford (2006) e le opere di Pingel (2010) e Elmersjö (2014). In Portogallo, le opere di Matos (1990), Mendes (1999), Solé (2014) e, recentemente, il *Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* coordinato da Solé e Barca (2018) sono riferimenti. In Spagna, il principale riferimento nell'analisi dei libri di testo di storia è Valls (2001, 2007, 2008) e, in relazione alla ricerca proposta in questo articolo, si possono evidenziare le ricerche condotte da Sáiz (2013 e 2014) e Gómez (2014) che sono servite da modello per la presente ricerca.

METODOLOGIA

Al fine di raggiungere l'obiettivo di conoscere il livello cognitivo delle attività proposte nei libri di storia del 5° anno del secondo ciclo di studi umanistici in Italia, sono stati selezionati cinque manuali dei seguenti editori: Bruno-Mondadori, Laterza, La Scuola, Sei e Zanichelli pubblicati tra il 2015 e il 2018. In particolare, sono state analizzate in totale 2687 attività utilizzando un approccio quantitativo descrittivo. In primo luogo, una categorizzazione dei livelli cognitivi delle attività è stata effettuata a seguito della proposta fatta da Sáiz (2013), che riduce a tre i livelli cognitivi dell'apprendimento degli studenti originariamente stabiliti da Bloom (1954). In questo modo, ritroviamo al primo livello cognitivo le attività che richiedono agli studenti una bassa difficoltà cognitiva, che è correlata alla riproduzione di contenuti teorici e compiti come "rispondere alle seguenti domande", "definire concetti", "spiega cosa sai di ...", ecc. Al secondo livello cognitivo appartengono le attività che richiedono agli studenti la comprensione dei contenuti e, quindi, lo svolgimento di compiti come l'analisi, la sintesi o la ricerca e il trattamento delle informazioni. Infine, il terzo livello cognitivo che è associato ad attività che richiede agli studenti di creare nuovi contenuti, la risoluzione dei problemi o l'applicazione delle conoscenze rispetto alle ipotesi formulate.

Per la classificazione delle attività in uno dei tre livelli cognitivi stabiliti, abbiamo esaminato le attività richieste agli studenti incluse nei libri di testo analizzati. L'analisi ci ha permesso di stabilire una classificazione basata sui verbi più utilizzati nelle attività proposte e mostrate nella tabella 1.

Tabella 1

Classificazione dei compiti delle attività a livelli cognitivi

Livelli cognitivi	Compiti richiesti nelle attività
Livello cognitivo 1	Definisce
	Descrive
	Compila
	Identifica
	Localizza
	Risponde
Livello cognitivo 2	Interpreta

Livello cognitivo 3	Collega
	Riassume
	Cerca
	Applica
	Confronta
	Dibatte
	Sviluppa
	Immagina
	Risolve
	Valuta

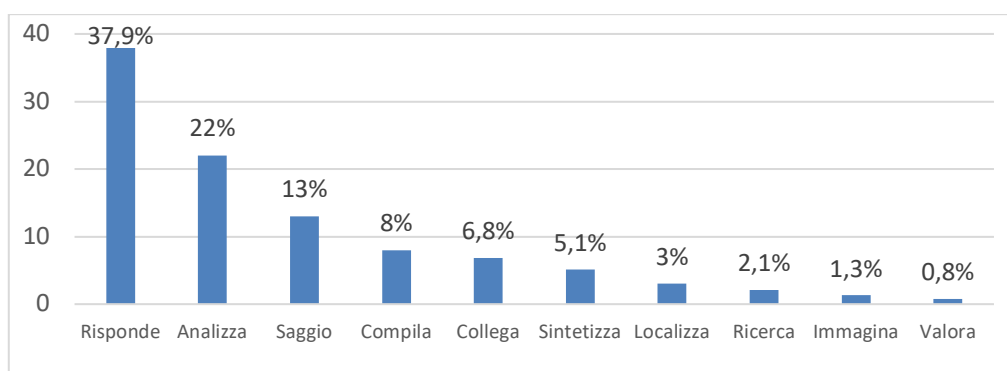
Fonte: ricerca Sanchez et al.

RISULTATI E ANALISI DEI DATI

Dall'analisi delle 2687 attività si evince che quelle più frequenti (37,9%) si riferiscono alle domande dirette poste agli studenti (cosa, chi, quando, dove, perché...) o alla spiegazione dei fatti storici inclusi nei contenuti del manuale. In secondo luogo, si rilevano le attività che richiedono agli studenti di analizzare le fonti primarie o secondarie relative ai fatti e personaggi storici (22%). In terzo luogo, vengono visualizzate le attività che chiedono agli studenti di scrivere un articolo o un breve testo su un argomento (13%). La presenza di queste esperienze è correlata all'anno scolastico analizzato, poiché alla fine del 5° anno, gli studenti sostengono l'esame di stato (esame di maturità) dove potrebbero essere chiamati allo svolgimento di un tema storico (Tabella 2).

Tabella 2

Compiti più frequenti richiesti nei libri di testo



Fonte: elaborazione propria

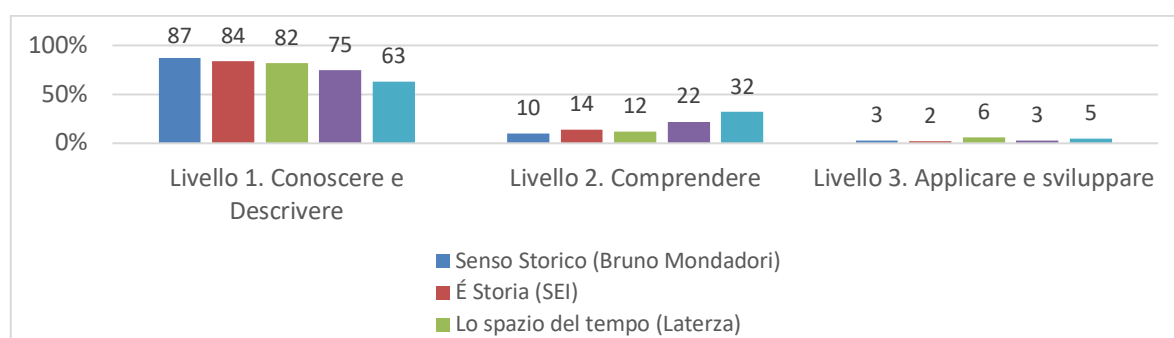
Nella tabella 2 si osserva anche che le attività prevalenti sono associate ad un basso livello cognitivo. In effetti, gli esercizi di risposta a domande, di completamento di testi e della individuazione temporale degli eventi sono preponderanti e pari al 48,9% delle attività proposte. Mentre l'altra metà degli esercizi che richiede agli studenti di analizzare, scrivere, sintetizzare, mettere in relazione è solo del 2,1%.

La tabella 3 mostra che nel complesso dei manuali analizzati il 78,2 % delle attività proposte agli studenti attestano un basso livello cognitivo, legate principalmente a esercizi che richiedono la sola riproduzione di contenuti teorici. Un numero elevato che mostra che le attività sono progettate, soprattutto, con l'intenzione di rafforzare la memorizzazione di eventi storici. In secondo luogo, del totale delle attività analizzate, il 18% ha un livello cognitivo intermedio. Pertanto, si richiedano agli studenti compiti volti ad una comprensione dei fatti storici e ad una maggiore capacità di riflessione sui contenuti teorici. La percentuale più bassa è occupata dalle attività del terzo livello cognitivo (3,8%), cioè quelle che chiedono agli studenti di sviluppare nuovi contenuti basati su esercizi come la formulazione di ipotesi o tesi attorno a un fenomeno storico, la riflessione critica dei fatti storici, l'elaborazione di narrazioni storiche tipiche del metodo dello storico, ecc.

Infine, si rileva una omogeneità nei risultati in tutti i manuali oggetto dell'indagine. Infatti, tutti i testi degli editori analizzati dedicano la maggior parte delle attività alla riproduzione della conoscenza storica, sulla base di compiti a bassa difficoltà cognitiva. Questo è vero indipendentemente dal numero di attività che ogni libro di testo dedica. Si osserva inoltre che, sebbene il livello 1 sia il più frequente, ci sono libri che hanno una percentuale inferiore rispetto ad altri, come nel caso del confronto tra *Il nuovo Millennio* (La Scuola) e *Senso Storico* (Bruno Mondadori).

Tabella 3

Livelli cognitivi presenti nelle attività da manuale



Fonte: elaborazione propria

I risultati ottenuti dimostrano che la maggior parte delle attività proposte dai manuali non sono rivolte sui concetti di secondo ordine relativi al pensiero storico, ma piuttosto a rafforzare la memorizzazione di date, fatti e personaggi della storia considerati rilevanti. È necessario, come ha sottolineato Mattozzi (2012), costruire una prima conoscenza a maglie larghe per poi approfondire qualche conoscenza e sistemare le stesse in un sistema di relazioni per ogni periodo studiato. Oltre ai libri scolastici, questa memorizzazione della narrazione storica standardizzata viene osservata nel programma curricolare di storia e si riflette anche nella stessa programmazione del 5° anno delle scuole superiori umanistiche. Infine, la progettazione di tali attività è influenzata anche dalle caratteristiche dell'esame di stato pianificato alla fine della secondaria del secondo ciclo, che aumenta la valutazione dell'apprendimento basato principalmente sull'acquisizione di conoscenze e su una scarsa capacità del "pensiero storico", come definito da Seixas e Morton (2013).

In effetti, se analizziamo le attività che prevedono l'uso delle fonti presenti nei manuali, che permettono dunque di elaborare concetti di secondo ordine relativi al pensiero storico, si rileva che difficilmente viene richiesto o stimolato agli studenti di sviluppare tale abilità che riguarda la prospettiva storica, la dimensione etica, i cambiamenti e la permanenza nella storia.

Anche quando è richiesta l'analisi di fonti primarie o secondarie, l'attività è molto descrittiva ed elementare. Il lavoro con le fonti nei manuali di storia analizzati è molto lontano dalle tre caratteristiche euristiche identificate da Wineburg (2001) per l'uso delle fonti: ricerca, contestualizzazione e conferma. Il primo funziona quando l'autore viene preso in considerazione l'autore che ha prodotto una specifica fonte (quando, dove e perché è stata creata). La contestualizzazione avviene quando viene analizzato il contesto storico della fonte che sarà poi confrontata con altre tracce per trovare somiglianze e differenze. Queste tre caratteristiche euristiche servono per l'analisi e l'interpretazione delle fonti e sono la base su cui sono costruite le narrazioni storiche. Dai risultati della ricerca effettuata si può dunque dedurre che nei manuali italiani, come in altri paesi quali la Spagna (Martínez e Gómez, 2018), Francia (Van Nieuwenhuyse, 2016) o Portogallo (Rodríguez e Solé, 2018), gli studenti non sono incoraggiati a riflettere sulla veridicità delle fonti e non sono richiesti, tranne in rare occasioni, l'elaborazione di narrazioni basate sull'interpretazione di fonti storiche; in breve, non si approntano operazioni che permettono di sviluppare concetti chiave relativi al pensiero storico e che consentono agli studenti di acquisire un pensiero critico

e riflessivo in grado di analizzare ed esprimere un punto di visto sulle società del passato e sulle notizie attuali.

CONCLUSIONI

I libri di testo sono ancora oggi una risorsa fondamentale a supporto delle lezioni di storia e, pertanto, dovrebbero fornire agli insegnanti le migliori risorse per affrontare l'argomento in modo utile alla formazione personale e accademica degli studenti. Supportare gli studenti ad acquisire capacità di pensiero storico contribuisce alla formazione di cittadini critici in grado di affrontare una società costantemente esposta a informazioni di diversa natura.

I risultati ottenuti nell'analisi effettuata sui libri di testo italiani sono simili a quelli ottenuti nei paesi dell'Europa occidentale che condividono modelli educativi e curricula analoghi e, dove prevale ancora un'educazione storica che enfatizza la memorizzazione di un discorso standardizzato e lineare dal passato.

I programmi di Storia evidenziano l'acquisizione di conoscenze teoriche piuttosto che favorire l'acquisizione di abilità storiche da parte degli studenti delle scuole secondarie. Le fonti storiche sono presentate nei programmi e nei libri di testo come risorse dalle quali gli studenti possono estrarre informazioni, senza che sia necessaria la loro analisi. Pertanto, le fonti sono intese come prove del passato e non come prove che devono essere messe in discussione e interpretate. Questo fatto è collegato prevalentemente agli esercizi progettati per valutare il grado di memorizzazione delle conoscenze teoriche degli studenti, anziché misurare l'acquisizione di capacità di pensiero o abilità storiche. I risultati delle recenti ricerche indicano precisamente che le valutazioni sugli studenti richiedono principalmente la stesura e la definizione di concetti e, raramente, la costruzione di discorsi basati sull'interpretazione di fonti primarie e secondarie.

Dall'analisi degli strumenti di valutazione e dei libri di testo risulta che la lezione tradizionale unidirezionale è la strategia più utilizzata a scapito di altri metodi come il lavoro di gruppo e attività di apprendimento basato sui problemi o il *gioco di ruolo*. A ciò si aggiunge che gli insegnanti di storia delle secondarie di secondo grado hanno a disposizione poche ore settimanali e le loro classi sono per la maggior parte costituite da un elevato numero di studenti. Inoltre, si nota come sia fondamentale rinforzare la formazione degli stessi docenti e disporre di una maggiore offerta di risorse per insegnare il pensiero storico. Infine, nello sviluppo dei libri di testo è essenziale stimolare il lavoro interdisciplinare, che permetta agli specialisti di didattica

della storia, agli storici e ad un gruppo allargato di discipline di lavorare insieme agli insegnanti delle scuole secondarie. Questa collaborazione è essenziale per compensare le carenze della legislazione educativa e per aiutare gli insegnanti ad avere un materiale curricolare che consenta loro di insegnare la disciplina promuovendo il pensiero storico e non solo l'acquisizione delle conoscenze teoriche della disciplina.

BIBLIOGRAFIA

Fonti

Di Sacco, P. (2018). *È Storia. Storie quotidiane. Storia del mondo. Dal Novecento al mondo attuale 3*. Torino: SEI.

Fossati, M., Luppi, G., y Zanette, E. (2016). *Senso Storico. Il Novecento e il mondo contemporáneo 3*. Milano-Torino: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori-Pearson Italia.

Gentile, G., Ronga, L., Rossi, A. (2016). *Il nuovo Millennium 3*. Milano: Editrice La Scuola.

Giardina, A., Sabbatucci, G. e Vidotto, V. (2015). *Lo spazio del tempo. Volume 3*. Bari: Laterza Publishers.

Paolucci, S., Signorini, G., y Marisaldi, L. (2017). *Di tempo in tempo 3. L'Età contemporánea*. Bologna: Zanichelli.

Riferimenti

Ashby, R. (2005). Students' Approaches to Validating Historical Claims. In R. Ashby, P. J. Lee, & P. Gordon (Eds.), *Understanding History: Recent Research in History Education* (pp. 20-33). London: Routledge Falmer.

Butchart, S., Handfield, T., & Restall, G. (2009). Using Peer Instruction to teach Philosophy, Logic and Critical Thinking, *Teaching Philosophy*, 32(1), 1-40.

Bloom, B. (1954). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman.

Borghi, B. e Dondarini, R. (2013). Sobre los hombros del gigante: legados y recursos de la Historia. En *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas-una aproximación interdisciplinaria*. Panama: Ediciones Cruz del Sur.

Borghi, B., Dondarini, R., e Manari, R. M. (2015). La democrazia si impara. Per una pedagogia della cittadinanza. A cura di B. Borghi, F. F. García-Pérez y O.

- Moreno-Férrandez, *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore.
- Borghì, B., e Gallati, F. (2020). Research, Projects and Experiences in Didactics of History and Heritage from the Dipast Center of the University of Bologna, Italy. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. Hershey, PA, EE.UU: IGI Global.
- Brusa, A., e Cecalupo, M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari: Progedit.
- Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 75-89.
- Clark, P. (Ed.) (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver Toronto: UBC Press.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Dondarini, R., e Borghi, B. (2015). *Le radici per volare. Ricerche ed esperienze del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio*. Bologna: Minerva Edizioni.
- Elmersjö, H. Å (2014). History beyond borders: Peace education, history textbooks revision, and the internacionalization of history teaching in the tweintieeth century. *Historical Encounters*. 1, 62-74.
- Foster, S. J., and Crawford, K. A. (eds) (2006). *What shall we tell the children? international perspectives on School History textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Genovesi, P. (2009). *Il manuale di Storia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milano: FrancoAngeli.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos*. 29, 131-158.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2016). Sin "Cronos" ni "Kairós". El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 15, 15-26.
- Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). History Education under the new Educational Reform in Spain: New wine in old bottles. *History Education Research Journal*, 12(2), 122-132.
- Gualtieri, L., et al. (2010). *C^e manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*. Sette Città: Viterbo.
- Guarracino, S., e Ragazzini, D. (1980). *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*.

Milano: Feltrinelli.

- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31, 30-43.
- Lastrucci, E. (2000). *La formazione del pensiero storico*. Torino: Paravia.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan & J. Bransford (Ed.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). London-New York: Routledge.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. In L. Davis Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia [Children's ideas about history]. In M. Carretero y J. Voss (Comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Martínez, N., Valls, R., y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 23, 3-35.
- Martínez Hita, M., y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- Matos, S. C. (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A história no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros horizonte.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História. In R. V. Castro (org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* pp. (343-354). Braga: Universidade do Minho.
- Mattozzi, I. (2007). Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con in quadri di civiltà. *I Quaderni di Clío '92*, 7.
- Mattozzi, I. (2012). I testi scolastici come laboratori per fare storia. A cura di V. Da

- Feltre, *Testi ed Ebook di Storia e Geografia a Scuola: istruzioni per l'uso*. Rete di Geostoria a scala locale-Associazione CLIO'92. <https://cutt.ly/LyzlTeb>
- Mattozzi, I., e Guanci, E. (1990). *La cultura storica: un modello di costruzione*. Faenza Editrice.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pancierà, W., e Valseriati, E. (2019). La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione. A cura di E. Valseriati, *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (pp. 7-12). Palermo.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En L. F. Rodríguez y N. García (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 18-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig, Germany: GEI/UNESCO.
- Rodríguez Pérez, R. A., y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 194(788). doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. doi: 10.7203/DCES.27.2648
- Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History Teaching*, 40.
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basic for knowledge and learning: the case of history. *American Educational Research Journal*. 30, 305-324.
- Seixas, P. (2011). Assessment of historical thinking. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver Toronto: UBC Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.

- Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Shemilt, D. J. (1990). *History 13-16, Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Ensayos*, 29, 43-64.
- Solé, G. and Barca, I. (org) (2018). *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática*. Lisboa: Associação de Professores de História. In <https://aph.pt/o-manual-escolar-no-ensino-da-historia-visoes-historiograficas-e-didaticas/>
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal.
- Van Nieuwenhuysse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education, *International journal for history and social sciences education*, 1(1), 19-51.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically? And how do you teach it? In W. Parker (Ed.), *Social studies today. Research and practice* (pp. 113-120). New York: Taylor & Francis.
- VanSledright, B. A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- Weber, C. (2015). I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale. *Melanges de L'École française de Rome*, 127(2). <https://doi.org/10.4000/mefrim.2276>
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: notes on the breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.