



## Una ricerca con i futuri maestri: la percezione del patrimonio degli studenti universitari

*Filippo Galletti*

*Università di Bologna*

### Riassunto

L'obiettivo di questo lavoro è analizzare le rappresentazioni dei futuri maestri sul tema del patrimonio e sulle metodologie di insegnamento ad esso legato utilizzate dagli insegnanti durante la scuola secondaria di secondo grado. Attraverso una ricerca quantitativa esplorativa di tipo sondaggistico che ha coinvolto, tramite la somministrazione di un questionario, 167 studenti universitari iscritti al corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, si sono potuti identificare opinioni bivalenti: da una parte, gli intervistati riconoscono al patrimonio un rilevante valore formativo, dall'altro, hanno dovuto confrontarsi con una didattica che ha lasciato ben poco spazio ad una educazione al patrimonio in classe.

Parole chiave: Patrimonio; Didattica della storia; Formazione degli insegnanti; Educazione alla cittadinanza attiva

### Abstract

The objective of this work is to analyze the memories of future teachers on their conception of heritage and on the teaching methods linked to it used by professors during secondary school. Through a survey-based exploratory research involving 167 university students enrolled in the master's degree in Primary Education Sciences and the administration of a questionnaire, it was possible to identify bivalent opinions: on the one hand, the interviewees recognize a significant asset to the heritage educational value, on the other hand, they have had to deal with a didactics that has left little room for heritage in the classrooms.

Keywords: Heritage; Didactics of History; Teacher Training; Active Citizenship Education

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11882>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

## INTRODUZIONE

Nonostante la diffusa vigenza di una didattica tradizionale, che spesso lega l'educazione al patrimonio ai soli beni artistici, alla sola storia dell'arte, e, quindi, a una forma di cittadinanza passiva e contemplativa, il patrimonio, inteso come «l'eterogeneo e multiforme insieme di lasciti e risorse, nel quale confluiscono e si sedimentano i caratteri, i beni, i valori e i saperi ambientali, storico-artistici, scientifici e ideali raccolti e condivisi dalle comunità umane nei loro diversi ambiti territoriali» (Dondarini, 2008), negli ultimi anni sta avendo sempre più uno speciale protagonismo in ambito accademico, all'interno dei curricula scolastici di ogni ordine e grado (Estepa Giménez, 2013; Fontal, 2013, 2016) e nella normativa europea e internazionale (Ávila Ruiz, Borghi, & Mattozzi, 2009). Infatti, la capacità di leggere il patrimonio attuale come l'esito parziale di matrici, impronte ed evoluzioni snodate nella storia, significa porre al centro la vita delle generazioni che vi hanno abitato, di chi vi abita e di chi vi abiterà, in una speciale sintesi tra passato, presente e futuro.

Il termine "patrimonio" deriva dal termine latino *patrimonium* (da *pater*, padre e *munire*, proteggere, rendere accessibile) e significa "eredità del padre". Dal XII secolo ad oggi, il significato attribuito ad esso si è modificato sensibilmente, passando dall'idea di bene che si trasmette ai figli al concetto di bene materiale e immateriale connesso alle generazioni che ci hanno preceduti e che dobbiamo doverosamente trasmettere alle generazioni future. Non si tratta quindi di una proprietà personale, ma al contrario di un bene comune.

Con l'educazione al patrimonio è, quindi, possibile offrire un'alternativa ai modelli formativi esclusivi, perseguendo, al contrario, un'elevata qualificazione didattica e scientifica che miri ad arricchire la formazione, integrandola – sul terreno della teoria e della storia delle idee, delle culture e delle religioni – con gli irrinunciabili apporti di diverse scienze umane e tecnologiche, con particolare attenzione per le questioni antropologiche e per le pratiche comparative. I settori di formazione, come l'antropologia, l'arte, il diritto, la filosofia, la letteratura, la musica, le scienze, la geografia e la storia, infatti, gravitano attorno ad alcuni fulcri tematici coordinati, la cui conoscenza appare basilare alla consapevolezza sul presente e alla progettazione per il futuro (Dondarini, 2000, 2007). L'utilizzo delle risorse che il territorio e le discipline offrono sono, pertanto, fondamentali per affrontare una metodologia attiva e supportare i contenuti storici; e l'apprendimento può avvalersi del contributo di

specifiche realtà come: musei locali; associazioni locali che si occupano di storia; archivi comunali, provinciali, parrocchiali e scolastici; deputazioni di storia patria; biblioteche locali; dipartimenti di storia e di archeologia.

L'educazione, pertanto, attraverso l'avviamento di percorsi e attività legati alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio, nella sua accezione più ampia, ha la possibilità di educare le giovani generazioni alla responsabilità, all'impegno politico, alla sensibilità e ai valori, assumendo quel ruolo attivo che si è sempre rivelato il miglior modo per stimolare, non solo l'apprendimento dei contenuti, ma anche l'adozione di metodologie e strumenti di ricerca critica e promuovendo quindi la solidarietà e la cooperazione tra i cittadini, per la conservazione di ciò che è di tutti (patrimonio mondiale) e la valorizzazione di ciò che è di pertinenza di ciascuna comunità (patrimoni locali o regionali).

In questo modo, la convergenza sui diversi aspetti e retaggi del patrimonio induce a una prospettiva che consente di prendere in esame questioni e ambiti di studio secondo una visione poliedrica generalmente trascurata dai percorsi formativi e permette scambi concettuali, comparazioni e integrazioni metodologiche particolarmente importanti per un dialogo interculturale da svolgersi in tutti i settori delle attività umane.

Le visite educative agli spazi patrimoniali (musei, aree protette, giardini botanici, siti archeologici e così via) propongono una sequenza didattica che implica il riconoscimento dei beni patrimoniali per poter comprendere, a partire da essi, altri modi di vita, sollecitando nuovi interessi e soprattutto il rispetto per ciò che si conserva. La valorizzazione e lo studio del bene culturale contribuiscono così alla formazione permanente degli alunni, aiutandoli ad aumentare la conoscenza sulla società in cui vivono, stimolandone un approccio critico e partecipativo.

Si tratta di una strategia per rilanciare la pienezza della persona, mettendo in campo tutte le eredità culturali e scientifiche che permettano di promuovere e perseguire una formazione dagli orizzonti ampi e dagli sviluppi illimitati; di suscitare la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le diverse componenti del patrimonio culturale nella sua varietà e interezza scientifica.

Il patrimonio, quindi, è una fonte storica, oggetto e obiettivo della ricerca, un complesso sistema di relazioni che ci restituisce, se adeguatamente indagato con gli strumenti della analisi storica, una globalità di approcci, di tecniche, di evoluzioni dei nessi socioculturali nel tempo diacronico.

Il tal senso, anche il paesaggio riveste un ruolo centrale nella complessità delle

relazioni, in quanto «flusso dinamico di processi costruttivi e distruttivi, un palinsesto in cui sono nascoste, intrecciate, stratificate le tracce del rapporto millenario tra uomo e natura: dagli insediamenti urbani e rurali agli spazi aperti, dal lavoro quotidiano alle produzioni artistiche, dai rapporti di potere alle tracce dell'industrializzazione, dalle manifestazioni del sacro alle culture di ogni epoca» (Volpe, 2016, pag. 35).

L'educazione al patrimonio è, dunque, il mezzo attraverso il quale educare alla cittadinanza, una cittadinanza attiva, critica, democratica e consapevole.

Riconoscere il valore che i cittadini attribuiscono al patrimonio culturale e al rapporto vitale che ne consente il riconoscimento identitario, l'intreccio tra l'identità locale e l'alterità, sono i primi passi necessari per avviare un percorso di educazione al patrimonio.

Infatti, di fronte al consolidamento di localismi, regionalismi, nazionalismi sempre più accentuati che potrebbero indurre a considerare i luoghi come grandi contenitori chiusi e delimitati, di un esasperante esclusivismo identitario al limite del totalitarismo, il patrimonio risulta essere inclusivo, dal momento che il passato è di tutti e che la storia siamo noi, e la sua conoscenza e valorizzazione è essenziale per stimolare l'apertura e la base comune verso la curiosità di altre storie, di altre culture, di altre identità. Esso trova la sua dimensione nella partecipazione al bene comune, che diviene "casa comune", e ogni atto di partecipazione e di riconsiderazione del bene è arricchimento di significati, di pluralità di punti di vista, apertura alla curiosità e agli stimoli esterni: un'alleanza e un ponte con le altre culture; oltre al fatto, non certo meno importante, degli effetti che il patrimonio ha su di noi per il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana: un miglioramento del benessere e della qualità della vita (Dondarini, 2007; Borghi, 2016).

Sulla base di queste premesse, e in un'ottica di conoscenza del patrimonio, sarebbe opportuno, e sempre più necessario, che la comunità educante attuasse una ri-attualizzazione della nostra visione dell'architettura, del paesaggio e dell'urbanismo come ad una missione di tutti i giorni. Non si tratta più di far apprezzare un patrimonio - che sarebbe già un importante traguardo - ma di contribuire all'interesse degli abitanti per la loro parte di vita, quanto quindi il patrimonio può fare per rendere la loro esistenza più attrattiva. Bisognerebbe, dunque, dare un impulso e una nuova dinamica allo sguardo dell'abitante/cittadino sul patrimonio che lo circonda, affinché ne diventi un attore cosciente degli impegni assunti sul territorio (Borghi, 2016). In questa maniera, il patrimonio non viene solo rappresentato dalle espressioni monumentali e artistiche, ma anche dalle piccole e grandi storie, dal paesaggio, dai

toponimi, dagli spazi quotidiani testimoni della vita di un quartiere, dalle feste e dalle tradizioni.

Dunque, per questi motivi, nel contesto dell'educazione alla cittadinanza risulta essenziale conoscere la concezione che gli insegnanti in servizio e in formazione hanno nei confronti del patrimonio. Infatti, conoscere questi elementi permette di avere una prospettiva di ricerca volta al rinnovamento di pratiche e strategie didattiche.

L'obiettivo principale di questo studio è, pertanto, a partire dalla somministrazione del "Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia", di analizzare le concezioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria nei confronti del patrimonio e descrivere quale insegnamento legato al patrimonio essi hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado.

Per rispondere a questo obiettivo principale, vengono proposti i seguenti obiettivi specifici: (1) valutare l'importanza che elementi patrimoniali, quali musei, monumenti, feste e manifestazioni culturali rivestono nella pratica dei futuri maestri; (2) definire il tipo di educazione al patrimonio che i futuri insegnanti hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado.

## **METODO**

### *Popolazione e campione statistico*

La popolazione statistica oggetto di studio è composta da studentesse e studenti della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna nell'anno accademico 2019/2020 che seguono il corso di Storia antica e medievale, previsto per gli iscritti al secondo e al quarto anno di corso.

Per la selezione del campione si è provveduto ad operare una scelta non probabilistica per convenienza, dal momento che i partecipanti coinvolti nella sperimentazione partecipano al corso nel quale insegnano i docenti implicati nello studio. Da tale impostazione si può dedurre, come suggeriscono McMillan e Schumacher (2005, pag. 140), che, sebbene il campione non sia aleatorio, le caratteristiche dei soggetti dello studio possano coincidere con la popolazione o con una rilevante parte di essa, costituita, in questo caso, dagli studenti del corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria.

I partecipanti totali sono stati 160, dei quali 148 (92,5%) di sesso femminile e 12

(7,5%) di sesso maschile. La maggior parte degli studenti, durante la compilazione del questionario, ha dichiarato di avere tra i ventidue e ventiquattro anni (data di nascita tra il 1995 e il 1997); pertanto si suppone che frequentarono la scuola secondaria di secondo grado, con annessa la materia di storia, tra il 2009 e il 2016.

### ***Progetto di ricerca***

La progettazione ha visto l'attuazione di una ricerca quantitativa esplorativa di tipo sondaggistico. Si è scelto questo tipo di indagine perché la più adatta al fine di identificare le tendenze negli atteggiamenti, opinioni, comportamenti o caratteristiche di un folto gruppo di persone (Creswell, 2012, pag. 21). Tale impostazione è molto abituale nelle ricerche in ambito educativo, permettono di raccogliere numerose informazioni su diverse variabili; inoltre, come sottolineano Buendía, Colás e Hernández Pina (1998), si tratta di un metodo di ricerca in grado di rispondere ai problemi sia in termini descrittivi sia in relazione alle variabili quando le informazioni vengono raccolte sistematicamente, garantendo il rigore dei dati ottenuti.

### ***Strumento di raccolta delle informazioni e trattamento dei dati***

Al fine di raccogliere le informazioni si è applicato uno strumento sotto forma di questionario, chiamato "Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia". La prima parte dello strumento è dedicata al rilevamento di alcune variabili identificative dell'intervistato, vale a dire sesso ed età. La seconda, intitolata "Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento", cerca di indagare le concezioni epistemologiche degli studenti nei confronti della storia; una parte è dedicata alle metodologie e alle strategie che gli studenti ritengono maggiormente adeguate all'insegnamento della storia. La terza e quarta sezione sono volte alla ricerca sul tipo di insegnamento e sui metodi di verifica dell'apprendimento storico che i maestri in formazione hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado.

Per ciò che concerne lo studio in oggetto, gli item a cui si fa riferimento sono i seguenti: 20, 24, 29, 35, 40, 58, 59, 60.

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

L'origine del questionario nasce da un'altra indagine in corso di svolgimento inerente alla formazione degli insegnanti in servizio e condotta dal Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) dell'Università di Bologna. Tale progettazione si traduce nella scelta di adottare gli stessi item relativi alla concezione epistemologica degli insegnanti in formazione. La parte successiva, dedicata all'esperienza dell'insegnamento della storia maturata dai partecipanti al sondaggio durante la scuola secondaria di secondo grado, prende ispirazione da una ricerca condotta recentemente nel contesto del Grado en Educación Primaria dell'Università di Murcia (Spagna) da Cosme J. Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez e Ana Belén Mirete Ruiz (2018).

Configurata una prima versione del questionario, si è provveduto alla validità del contenuto attraverso il giudizio di esperti, avvenuto grazie alla partecipazione di tre specialisti in didattica della storia di due diverse università. Tale processo è stato possibile grazie all'impiego di una scala composta da quattro valori, capace di raccogliere informazioni sulla validità e la pertinenza di ciascuno degli item. Alla fine del processo valutativo, che ha richiesto agli esperti anche un giudizio di taglio qualitativo, sono stati considerati e adottati i suggerimenti giunti, tali da comporre il questionario finale, i cui item sono presentati nella Tabella 1.

Per ciò che concerne la validità del costrutto, l'indice del test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e la prova di sfericità di Bartlett confermano l'adeguatezza della matrice di correlazione. Mentre l'indice di affidabilità attraverso l'alpha di Cronbach descrive una buona coerenza interna e validità del costrutto ( $\alpha = .883$ ).

Tabella 1. Il Questionario

Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia
Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato</li> <li>2. La narrazione storica si fonda su interpretazioni soggettive da parte dello storico</li> <li>3. La storia consiste in una ricerca critica del passato basata sulle fonti e la loro interpretazione</li> <li>4. I contenuti storici proposti nel curriculum di un paese devono basarsi nei principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione</li> <li>5. Il metodo storico deve avere un ruolo fondamentale nei curricoli scolastici</li> <li>6. Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti</li> </ol>

7. È complicato usare metodi di ricerca per l'insegnamento della storia; i risultati possono portare a esiti soggettivi e lontani dall'obiettivo iniziale
8. L'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività e esperienza visuale
9. Le nuove tecnologie aiutano solamente a migliorare il conoscenza storico quando permettono l'accesso alle fonti primarie

Qual è la funzione della storia?

10. Comprendere il presente
11. Conoscere l'origine e il consolidamento della nazione
12. Educare a valori sociali e civici
13. Conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici
14. Sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia, lessico, ecc.

Secondo la sua opinione, quali sono i metodi e strategie più adeguate all'insegnamento della storia?

15. Spiegazione del docente
16. Simulazione storica o dibattito storiografico
17. Utilizzo manuale di storia
18. Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente
19. Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti
20. Uscite didattiche
21. Visione di documentari e filmati
22. Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca

Quanto sono importanti le seguenti attività o strumenti nelle lezioni di storia?

23. Fonti
24. Elementi del patrimonio
25. Libro di testo
26. Internet
27. Giornali
28. Appunti
29. Musei
30. Cinema e documentari
31. Romanzi storici
32. Riviste di divulgazione
33. Videogiochi
34. Fumetti
35. Feste e tradizioni locali

Quali sono le attività o gli esercizi più adeguati a valutare l'apprendimento dei contenuti e delle competenze storiche?

36. Commenti a testi e immagini di contenuto storico
37. Domande a quesito corto su eventi storici
38. Saggi e domande che sviluppano i processi storici

39. Lavoro sul campo (raccolta di informazioni, realizzazione di esercizi) durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico
40. Ricerche di storia locale
41. Domande che cerchino la spiegazione storica e il ragionamento causale
42. Verifiche oggettive (test, risposte multiple, unire date con eventi storici, ecc.)

Stile e metodo di insegnamento abituale dei professori di storia durante la scuola superiore di secondo grado

43. L'insegnante ha usato principalmente la spiegazione e la lezione frontale per insegnare la storia
44. L'attività principale degli studenti era quella di raccogliere gli appunti dettati dall'insegnante
45. Il professore ha spesso utilizzato i dibattiti per approfondire i contenuti storici
46. L'insegnante ha spiegato un resoconto storico in modo chiuso e senza molte discussioni
47. L'insegnante ha proposto attività (di solito dal libro) che in seguito sono state corrette in classe
48. I commenti di testo utilizzati dall'insegnante sono stati formulati criticamente confrontandoli con altri testi e fonti storiche
49. L'insegnante ha usato fonti primarie (oggetti, documenti ...) per insegnare i contenuti storico
50. L'insegnante ha usato la stampa e altri media per interpretare o discutere processi o eventi storici in relazione al presente
51. L'insegnante si è concentrato principalmente sui contenuti storici del libro di testo
52. L'insegnante ha usato il libro di testo ma ha aggiunto o rimosso contenuti a propria discrezione in modo significativo
53. L'insegnante ha reso più facile per gli studenti eseguire diverse interpretazioni della storia attraverso fonti, documenti o altri media
54. L'insegnante ha incoraggiato l'uso di letteratura per bambini o giovani, romanzi storici o fumetti ambientazione storica per spiegare i contenuti
55. L'insegnante ha facilitato la ricerca e il trattamento delle informazioni per interpretare il contenuto storico insegnato in classe
56. L'insegnante ha usato storie aneddotiche di personaggi, re, eroi ecc. per ravvivare le lezioni di storia
57. L'insegnante ha utilizzato documentari, film o video selezionati per supportare l'insegnamento di contenuto storico
58. Il professore ha usato il vicino patrimonio storico per rafforzare i contenuti della storia
59. L'insegnante ha usato leggende, musica, costumi e altri elementi culturali per rafforzare la storia dei contenuti
60. Il professore ha svolto visite in luoghi di interesse storico o culturale per rafforzare l'apprendimento del contenuto della storia

Metodi di verifica dell'apprendimento della storia durante la scuola secondaria di secondo grado

61. Il professore ha utilizzato la verifica come strumento principale per la valutazione delle conoscenze storico
62. Per superare la verifica di storia è stato necessario memorizzare il contenuto
63. Per superare le verifiche di storia, è stato necessario comprendere concetti storici

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

### **Risultati**

Per rispondere al primo obiettivo relativo alla rappresentazione che gli studenti universitari in Scienze della Formazione Primaria hanno nei confronti del patrimonio, si sono selezionati gli item 20, 24, 29, 35 e 40.

I risultati mostrano che gli intervistati ritengono che il ricorso all'uscita didattica nei luoghi del patrimonio sia uno strumento decisamente adeguato. Come si può osservare dalla Tabella 2, i valori riferiti alla media, mediana e moda (rispettivamente 4,54, 5 e 5) descrivono questo tipo di concezione. Allo stesso tempo, l'analisi della variabilità (definita dalla deviazione standard, dalla gamma e dalla differenza tra primo e terzo percentile) racconta una contenuta dispersione delle risposte, il che significa che i punteggi si trovano significativamente vicino alla media. Infine, il calcolo della percentuale mostra che il 91,3% degli intervistati (Tabella 3) si ritiene d'accordo nell'affermare che le uscite didattiche nei luoghi del patrimonio rappresentino un'adeguata metodologia didattica nell'insegnamento della storia.

Tabella 2. L'analisi statistica degli item 20, 24, 29, 35 e 40

	Uscite didattiche	Importanza elementi del patrimonio	Importanza del museo	Importanza feste e tradizioni locali	Ricerche di storia locale
N	Validi 157	159	159	158	159
	Persi 3	1	1	2	1
Media	4,54	4,28	4,47	3,87	4,19
Mediana	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00
Moda	5	5	5	4	4
Deviazione standard	,625	,746	,635	,976	,733
Gamma	2	3	3	4	3
Minimo	3	2	2	1	2
Massimo	5	5	5	5	5
Percentili 25	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00

50	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00
75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Tabella 3. Statistiche descrittive dell'item 20 "Uscite didattiche"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Valido	Né d'accordo né in disaccordo	11	6,9	7,0	7,0
	Parzialmente d'accordo	50	31,3	31,8	38,9
	Totalmente d'accordo	96	60,0	61,1	100,0
	Totale	157	98,1	100,0	
Persi	0	3	1,9		
Total		160	100,0		

Per ciò che concerne i risultati dell'inchiesta circa l'importanza che gli studenti di Scienze della Formazione primaria danno agli aspetti relativi agli "elementi del patrimonio", ai "musei" e alle "feste e tradizioni locali" nel contesto educativo, essi sono riassunti nelle Tabelle 4, 5 e 6.

Il museo (Tabella 5) è considerato importante nel 93,2% dei casi. Tale dato si riflette sull'analisi statistica (Tabella 2), che sottolinea come la media (4,47), la mediana (5,00) e la moda (5) delle risposte sia decisamente alta. Anche per ciò che riguarda la variabilità dei risultati, l'analisi descrive una dispersione contenuta, come testimoniano i valori della deviazione standard (,635), della gamma e dei percentili. Ciò significa che la maggior parte dei risultati si sono posizionati vicino alla media matematica.

Gli elementi del patrimonio (Tabella 4) sono considerati rilevanti nella pratica didattica nell'83,2% dei casi, con una notevole percentuale (38,8%) che si dichiara "parzialmente d'accordo". Dall'analisi statistica (Tabella 2) si evince che la media corrisponde a 4,28; che la mediana, cioè il valore intermedio fra i risultati ottenuti, è 4,00; e che la moda, cioè il valore con la frequenza più alta in una distribuzione, è 5. La variazione standard, infine, indica un grado di dispersione (,746) leggermente più alto rispetto alle variabili sopradescritte.

Come ultimi elementi considerati, le feste e le tradizioni locali (Tabella 6) sono ritenuti aspetti rilevanti nella didattica a scuola nel 67,5% dei casi, con una buona quantità di intervistati che non dà alla variabile né una connotazione importante, né ininfluente (21,9%). È, altresì, necessario rilevare che la media si attesta al valore 3,87, cioè in quell'intervallo compreso tra "né d'accordo né in disaccordo" e "parzialmente

d'accordo"; che la deviazione standard si fa più consistente avvicinandosi all'unità; e che alcuni intervistati ritengono che le manifestazioni culturali siano totalmente inutili.

Tabella 4. Statistiche descrittive dell'item 24 "Importanza elementi del patrimonio"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	25	15,6	15,7	16,4
	Parzialmente d'accordo	62	38,8	39,0	55,3
	Totalmente d'accordo	71	44,4	44,7	100,0
	Totale	159	99,4	100,0	
Persi	0	1	,6		
Totale		160	100,0		

Tabella 5. Statistiche descrittive dell'item 29 "Importanza musei"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	9	5,6	5,7	6,3
	Parzialmente d'accordo	63	39,4	39,6	45,9
	Totalmente d'accordo	86	53,8	54,1	100,0
	Totale	159	99,4	100,0	
Persi	0	1	,6		
Totale		160	100,0		

Tabella 6. Statistiche descrittive dell'item 35 "Importanza feste e tradizioni locali"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Totalmente in disaccordo	2	1,3	1,3	1,3
	Parzialmente in disaccordo	13	8,1	8,2	9,5
	Né d'accordo né in disaccordo	35	21,9	22,2	31,6
	Parzialmente d'accordo	61	38,1	38,6	70,3
	Totalmente d'accordo	47	29,4	29,7	100,0
	Totale	158	98,8	100,0	
Persi	0	1	,6		
	Sistema	1	,6		
	Totale	2	1,3		
Totale		160	100,0		

Tra le attività e la progettualità che l'insegnante dovrebbe svolgere in classe, la variabile inerente alle ricerche di storia locale (Tabella 7) raggiunge l'84,4% dei consensi, anche se la maggior parte delle risposte descrive un atteggiamento parzialmente d'accordo sul tipo di attività proposta. L'analisi statistica (Tabella 2) riflette una varianza standard contenuta (,733), riflessa anche nei valori di gamma e dei quartili.

Tabella 7. Statistiche descrittive dell'item 40 "Ricerche di storia locale"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Parzialmente inadeguata	3	1,9	1,9	1,9
	Né adeguata né inadeguata	21	13,1	13,2	15,1
	Parzialmente adeguata	77	48,1	48,4	63,5
	Totalmente adeguata	58	36,3	36,5	100,0
	Total	159	99,4	100,0	
Persi	0	1	,6		
Totale		160	100,0		

Per rispondere al secondo obiettivo relativo alla tipo di insegnamento del patrimonio che gli studenti universitari in Scienze della Formazione Primaria hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado, si sono analizzati i dati riferiti agli item 58, 59 e 60.

I risultati sottolineano che il patrimonio è stato scarsamente utilizzato del docente di storia durante le proprie lezioni; come indicato dalla Tabella 8, i valori inerenti alla media dei tre item presi in considerazione oscillano da un minimo di 1,98, che indica che il docente non ha quasi mai usato leggende, musica, costumi o altri elementi culturali, a un massimo di 2,39, che rappresenta un utilizzo lievemente maggiore, ma comunque parziale del patrimonio storico. I valori legati alla media e alla mediana denunciano il trend sopradescritto. Per ciò che riguarda la dispersione delle risposte, l'analisi segnala una certa variabilità delle risposte, con valori di qualche punto decimale sopra l'unità per ciò che riguarda la deviazione standard.

Tabella 8. L'analisi statistica degli item 58, 59 e 60.

		Il professore ha svolto visite in luoghi di interesse storico o culturale	L'insegnante ha usato leggende, musica, costumi e altri elementi culturali	Il professore ha usato il vicino patrimonio storico
N	Validi	159	159	159
	Persi	1	1	1
Media		2,36	1,98	2,39
Mediana		2,00	2,00	2,00
Moda		1	1	1
Deviazione standard		1,337	1,240	1,302
Gamma		4	4	4
Minimo		1	1	1
Massimo		5	5	5
Percentili	25	1,00	1,00	1,00
	50	2,00	2,00	2,00
	75	3,00	3,00	3,00

Approfondendo i risultati ottenuti dal "Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia" (Tabelle 9, 10 e 11), si descrive una panoramica generale dove, secondo gli intervistati, nel 35,6% dei casi il docente di storia non ha mai svolto visite in luoghi di interesse storico e culturale, nel 48,1% non ha mai usato leggende o manifestazioni del patrimonio culturale e nel 32,5% non ha mai ricorso al vicino patrimonio storico locale.

In generale, dunque, gli studenti hanno ricevuto un insegnamento storico dove il patrimonio ha avuto un protagonismo deficitario in quasi più della metà delle occasioni (58,1% per ciò che concerne le visite e 57,5% per il patrimonio locale), raggiungendo un picco pari al 74,4% nei confronti delle manifestazioni culturali, come per esempio, leggende, feste, tradizioni.

Al contrario, meno del venti per cento degli intervistati, vale a dire meno di 1 su 5, ritiene che il docente di storia abbia sfruttato le possibilità che il patrimonio offre (18,8% per le visite, 13,8% per le tradizioni e 19,4% per il patrimonio locale).

Tabella 9. Statistiche descrittive dell'item 58 "Il professore ha svolto visite in luoghi di interesse storico o culturale"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Totalmente in disaccordo	57	35,6	35,8	35,8
	Parzialmente in disaccordo	36	22,5	22,6	58,5
	Né d'accordo né in disaccordo	36	22,5	22,6	81,1
	Parzialmente d'accordo	12	7,5	7,5	88,7
	Totalmente d'accordo	18	11,3	11,3	100,0
	Total	159	99,4	100,0	
Persi	0	1	,6		
Totale		160	100,0		

Tabella 10. Statistiche descrittive dell'item 59 "L'insegnante ha usato leggende, musica, costumi e altri elementi culturali"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Totalmente in disaccordo	77	48,1	48,4	48,4
	Parzialmente in disaccordo	42	26,3	26,4	74,8
	Né d'accordo né in disaccordo	18	11,3	11,3	86,2
	Parzialmente d'accordo	10	6,3	6,3	92,5
	Totalmente d'accordo	12	7,5	7,5	100,0
	Total	159	99,4	100,0	
Persi	0	1	,6		
Totale		160	100,0		

Tabella 11. Statistiche descrittive dell'item 60 "Il professore ha usato il vicino patrimonio storico"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Totalmente in disaccordo	52	32,5	32,7	32,7
	Parzialmente in disaccordo	40	25,0	25,2	57,9
	Né d'accordo né in disaccordo	36	22,5	22,6	80,5
	Parzialmente d'accordo	15	9,4	9,4	89,9
	Totalmente d'accordo	16	10,0	10,1	100,0
	Total	159	99,4	100,0	
Persi	0	1	,6		
Totale		160	100,0		

## CONCLUSIONI

All'interno della pratica didattica abituale, l'insegnamento della storia, come sottolinea Miralles Martínez (2009), spesso continua a rispondere al tradizionale modello di insegnamento in cui la presentazione degli eventi storici viene memorizzata dagli studenti senza senso critico. Tuttavia, come commenta Estepa Giménez (2017), l'ingresso della società nel nuovo millennio e lo sviluppo di nuovi mezzi di comunicazione attraverso internet spingono gli insegnanti a cambiare la loro pratica di insegnamento, a volte verso posizioni neopositiviste, come sottolinea Barros (2014). Infatti, secondo Feito (2010), uno dei problemi principali della scuola è quello di non saper adattarsi alle esigenze della società.

Per questo motivo, l'introduzione dell'educazione e della didattica del patrimonio all'interno dell'insegnamento della storia rappresenta una condizione vitale per mantenere l'insegnamento legato alla società, nel passato, nel presente e nel futuro. Infatti, l'insegnamento del patrimonio suppone l'acquisizione di abilità storiche e sociali da parte degli studenti in uno spazio interdisciplinare (Prats Cuevas, 2001).

Ciononostante, studiosi come Estepa Giménez (2001) ammettono che l'insegnamento del patrimonio continua ad apparire come aneddótico sia nel trattamento curricolare che nella pratica dell'insegnamento; e che tale impostazione sia anche indotta da una insufficiente formazione universitaria dei futuri insegnanti (Cuenca López, 2003; Borghi, 2014). Per Estepa Giménez (2001), tra le limitazioni che ostacolano una buona pratica di insegnamento basata sull'educazione al patrimonio, vi è in primo luogo, la concezione ristretta che gli insegnanti hanno del patrimonio. Spesso, infatti, vengono considerati patrimoni solo gli elementi monumentali – palazzi, cattedrali, chiese, castelli, musei o statue –, ma vengono lasciati da parte altri aspetti, come il patrimonio immateriale – costumi tradizionali, lingua, canzoni, manifestazioni culturali –. Talvolta, anche il patrimonio naturale o paesaggistico – sebbene sia spesso costituito da elementi fisici creati dall'uomo – di solito non rientra nel concetto di patrimonio degli insegnanti.

Nel contesto appena delineato, i ricordi degli studenti della Laurea magistrale a ciclo unico in formazione primaria dell'Università di Bologna – considerati non solo come semplici dati statistici, ma anche un elemento necessario per analizzare le metodologie di insegnamento e il loro impatto sulla formazione dei futuri insegnanti – offrono una doppia visione dell'insegnamento della storia.

Da un lato, i futuri insegnanti riconoscono al patrimonio, una rilevante importanza formativa, dal momento che i dati mostrano che le attività legate al patrimonio museale, alle uscite didattiche e agli elementi patrimoniali in generale siano concepite come necessarie durante la pratica didattica in una percentuale compresa tra l'83% e il 93% dei casi. La concezione del patrimonio, tuttavia, non è olistica e si ferma nella maggior parte dei casi alle evidenze monumentali dei beni patrimoniali, lasciando da parte feste e tradizioni locali. Tale risultato si trova in qualche modo in linea con quanto rintracciato da Moreno-Vera e Ponsoda-López de Atalaya (2018) in uno studio analogo portato avanti con 133 studenti del corso di laurea in Formazione primaria delle università di Alicante e Murcia (Spagna). I risultati ottenuti in ambito spagnolo segnalano infatti che il 49% dei partecipanti considera importante la piena conoscenza del patrimonio per poter offrire una buona lezione di storia; tuttavia, solo il 37% mantiene ancora una concezione non olistica del concetto.

Dall'altro, gli stessi studenti universitari si sono dovuti tuttavia confrontare durante la scuola dell'obbligo con un modello didattico che ha dato poco spazio al patrimonio e al suo trattamento in classe. Infatti, poco più di uno studente su due durante afferma che durante la scuola secondaria di secondo grado non ha mai o quasi mai lavorato con e sul patrimonio.

In conclusione, questi risultati, che riflettono la percezione che gli studenti hanno del concetto di patrimonio e il suo scarso utilizzo in classe, permettono di operare qualche riflessione, evidenziando anche limiti e possibilità di futura ricerca. Sebbene i futuri insegnanti ritengano il patrimonio importante durante la pratica didattica, spesso esso non viene considerato; tale situazione, lascia presupporre un certo scarto tra la teoria e la pratica dell'insegnamento; tra la volontà di trattarlo in classe e le difficoltà di vario genere che gli insegnanti si trovano ad affrontare quotidianamente, come la stringente necessità di completare il programma della materia o le complessità di svolgere una didattica integrata con i colleghi.

## **RIFERIMENTI**

Ávila Ruiz, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (A c. Di). (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»: Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de*

- las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009*. Bologna: Pàtron.
- Barros, C. (2014). Oficio de historiador, ¿nuevo paradigma o positivismo? *Diálogos: Revista electrónica de historia*, 15(2), 141–162.
- Borghi, B. (2016). *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*. Bologna: Pàtron.
- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, luglio-ottobre, 253-259.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>o</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2, 37–45.
- Dondarini, R. (2000). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento* (2<sup>o</sup> ed.). Bologna: CLUEB.
- Dondarini, R. (2007). *L' albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Bologna: Pàtron.
- Dondarini, R. (2008). Un patrimonio per il Patrimonio. In B. Borghi (A c. Di), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio*. Bologna: Pàtron.
- Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: Obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber*, 30, 93–106.
- Estepa Giménez, J. (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Huelva: uhu.es Publicaciones.
- Feito, R. (2010). La vida en la aulas. In *Sociología de la Educación Secundaria* (pagg. 67–88). España: Graó-Ministerio de Educación.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415–436.
- Gómez Carrasco, Cosme., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una

- investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*; Madrid, 29(1), 237–250.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5º ed.). Madrid: Pearson.
- Miralles Martínez, P. (2009). La didáctica de la Historia en España: Retos para una educación para la ciudadanía. In *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pagg. 259–281). Bologna: Pàtron.
- Moreno-Vera, J. R., & Ponsoda-López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. In R. Roig-Vila (A c. Di), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pagg. 317–325). Barcelona: Octaedro.
- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Volpe, G. (2016). *Patrimonio al futuro. Un manifesto per i beni culturali e il paesaggio*. Milano: Electa.