DOI: 10.13137/2039-8646/37283

Insegnare Storia nella Scuola secondaria: una sfida didattica e un'occasione di cambiamento[*]

BARBARA DURIA
ISIS "Magrini Marchetti"
Gemona del Friuli (UD)
barbara.duria@isismagrinimarchetti.it

ABSTRACT

It can be said that teaching history today, especially in secondary schools, is complex, at least for two reasons: the lack of specific training for teachers, who rely too much on textbooks and traditional lectures, and, consequently, a teaching approach that is far from a hands-on, research-based model. This more active and engaging way of teaching history would bring Italian students closer to the subject, which is often considered distant and, at times, useless. To assess the state of history education, an online survey was sent to teachers from 18 secondary schools in the Udine area, and the data was subsequently analyzed: some results were surprising, such as the interest in historical events, while others were already known, such as the lack of professional development courses.

PAROLE CHIAVE

SCUOLE SECONDARIE / SECONDARY SCHOOL; DIDATTICA DELLA STORIA / HISTORY EDUCATION; DIDATTICA LABORATORIALE / LABORATORY EDUCATION; FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI INSEGNANTI; PERMANENT TEACHER TRAINING; RICERCA DIDATTICA / EDUCATIONAL RESEARCH; INNOVAZIONE DIDATTICA / EDUCATIONAL INNOVATION.

1. INTRODUZIONE

Si può affermare che *insegnare storia* oggi, specialmente nella Scuola secondaria, sia complesso; questa asserzione, a parere di chi scrive, può avere diverse motivazioni: la prima è senz'altro l'assenza di una precisa identità formativa dei docenti, che ha radici tanto negli studi universitari, spesso del vecchio ordinamento e con esami di storia ancora tripartiti in antica, medievale e moderna, quanto nella cronica mancanza di formazione e aggiornamento, come si avrà modo di spiegare in seguito.

[*] *Title: Teaching history in high school: a didactical challenge and a chance of changing.*

A ciò, si aggiunge il fatto che, fra le tante discipline scolastiche, la Storia si colloca in una posizione ancillare praticamente da sempre, come conferma la riforma Gentile del 1923 che ne abbina l'insegnamento con la filosofia, convivenza forzata che tutt'ora persiste nel triennio dei licei. In quest'ordine di scuola, inoltre, la disciplina quasi scompare dai radar al biennio, unita alla geografia sia nella spartizione oraria di tre ore settimanali che nell'univerbazione 'geostoria', esemplificativa della fusione di due insegnamenti che, invece, richiederebbero risorse e competenze specifiche.

Questa condivisione o confusione di ambiti e abilità è confermata in ogni indirizzo della Scuola secondaria, in cui non esiste il docente di Storia propriamente detto e la disciplina è spesso affidata all'insegnante di lettere, il quale, malgrado le potenzialità euristiche offerte dalla formazione umanistica, non sempre riesce a valorizzare la Storia nel vero senso etimologico del termine ἱστορία, ovvero *ricerca*; perciò, molte volte, ne consegue una didattica trasmissiva, affidata al supporto del libro di testo e della lezione frontale per sopperire alle carenze metodologiche.

A questo quadro generale, si sovrappone anche la percezione degli studenti che spesso identificano lo studio della Storia come qualcosa di prettamente mnemonico, con uno sforzo indirizzato all'acquisizione di contenuti ritenuti, per la maggior parte, avulsi dalla realtà e per questo inutili, salvo interessi personali e particolari.

Naturalmente con ciò non si vuole affermare che la Storia, come qualunque altro tipo di studio, prescinda dalla memorizzazione, ma sottolineare che quest'ultima non può essere fine a se stessa bensì funzionale alla costruzione delle competenze attese; anche in questo processo, il docente riveste un ruolo di primo piano, soprattutto per favorire il coinvolgimento degli studenti nell'azione didattica.

A tal proposito, se consideriamo che il tempo di attenzione degli allievi dipende proprio dall'interesse[1] per ciò che stanno ascoltando, si può comprendere perché *insegnare Storia* oggi possa rappresentare una vera e propria sfida didattica, come anticipato nel titolo di questo contributo.

[1] Cfr. PANETTO 2013 in Siti web.

Tuttavia, raccogliere questo guanto di sfida può rivelarsi ancora più stimolante se si considera che fuori dalle aule scolastiche, la Storia gode invece di ottima salute ed è particolarmente apprezzata anche da un pubblico di non specialisti: ciò è dimostrato dal crescente numero di proposte a tema storico divulgate dai *media* e non solo, come si avrà modo di specificare in seguito, quasi a creare un cortocircuito fra la Storia incontrata dentro e fuori da scuola.

Questo apparente ossimoro non si può spiegare limitandosi a cause quali la potenza attrattiva dei *social media* rispetto alla lezione tradizionale o la scelta elettiva dell'argomento *versus* l'imposizione dettata dallo studio, ma richiede un'ulteriore riflessione, che è stata il motore, da parte di chi scrive, per un secondo percorso universitario proprio in ambito storico-didattico.

NUOVA CLASSE DI CONCORSO E DI ABILITAZIONE E CORRIPONDENZA CON PRECEDENTI CLASSI DI CONCORSO		**REQUISITI DI ACCESSO CLASSI DI ABILITAZIONI**				
Codice	**Denominazione**	**Titoli di accesso DM 39/1998 (Vecchio ordinamento)**	**Titoli di accesso DM 22/2005 (lauree specialistiche e integrazione vecchio ordinamento)**	**Titoli di accesso Lauree magistrali DM 270/2004 Diplomi accademici di II livello**	**Note**	**Indirizzi di studi**
A–12 *ex A-12* *ex A-22*	**Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di I grado e di II grado** *Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado* *Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado*	Lauree in; Geografia; Lettere; Materie letterarie; Storia (1) Laurea in Lingue e letterature straniere (2) Lauree in: Lettere; Filosofia; Materie letterarie; Pedagogia (3) Laurea in Storia (4) Laurea in: Conservazione dei beni culturali (5) Lauree in: Filosofia; Pedagogia; Scienze dell'educazione; Geografia; Lettere; Materie letterarie; Storia (6) Lauree in: Relazioni pubbliche; Scienze della comunicazione (7) Lauree in: Conservazione dei beni culturali; Filosofia; Lettere; Materie letterarie; Pedagogia; Storia (9)	LS 1-Antropologia culturale ed etnologia (7) LS 2-Archeologia (7) LS 5-Archivistica e biblioteconomia (7) LS 10-Conservazione dei beni architettonici e ambientali (7) LS 11-Conservazione dei beni scientifici e della civiltà industriale (7) LS 12-Conservazione e restauro del patrimonio storico-artistico (7) LS 13 - Editoria, comunicazione multimediale e giornalismo (7) LS 15-Filologia e letterature dell'antichità (7) LS 16-Filologia moderna (7) LS 17-Filosofia e storia della scienza (8) LS 18-Filosofia teoretica, morale, politica ed estetica (8) LS 21-Geografia (7) LS 24-Informatica per le discipline umanistiche (7) LS 40-Lingua e cultura italiana (7) LS 44-Linguistica (8) LS 51-Musicologia e beni musicali (7) LS 72-Scienze delle religioni (7) LS 73-Scienze dello spettacolo e produzione multimediale (7) LS 93-Storia antica (7) LS 94-Storia contemporanea (7) LS 95-Storia dell'arte (7) LS 96-Storia della filosofia (7)	LM 1-Antropologia culturale ed etnologia (7) LM 2-Archeologia (7) LM 5-Archivistica e biblioteconomia (7) LM 10-Conservazione dei beni architettonici e ambientali (7) LM 11- Scienze per la conservazione dei beni culturali (7) LM 14-Filologia moderna (7) LM 15-Filologia, letterature e storia dell'antichità (7) LM-19 – Media, Comunicazione digitale e Giornalismo (7) LM 39-Linguistica (8) LM 43-Metodologie informatiche per le discipline umanistiche (7) LM 45-Musicologia e beni culturali (7) LM-64 Scienze delle religioni (7) LM 65-Scienze dello spettacolo e produzione multimediale (7) LM 78-Scienze filosofiche (7) LM 80-Scienze geografiche (7) LM 84-Scienze storiche (7) LM 89-Storia dell'arte (7)	(1) Sono titoli di accesso, purché il piano di studi abbia compreso i corsi annuali (o due semestrali) di: lingua italiana, letteratura italiana, lingua latina, letteratura latina, storia, geografia. (Vedi Tab. A/1). (2) Limitatamente agli istituti con lingua di insegnamento italiana nella provincia di Bolzano, sono titoli di accesso purché il piano di studi abbia compreso i corsi di cui alla nota 1 ed un corso biennale di lingua e/o letteratura tedesca. (3) Purché conseguite entro l'A.A. 1986/1987. (4) Purché conseguita entro l'A.A. 1986/1987, è titolo di accesso solo se il piano di studi abbia compreso un corso annuale di lingua e/o letteratura italiana. (Vedi Tab. A/1). (5) È titolo di accesso solo se il piano di studi abbia compreso un corso biennale o due annuali di lingua e/o letteratura italiana, un corso annuale di storia ed un corso annuale di geografia. (Vedi Tab. A/1). (6) Purché conseguite entro l'A.A. 2000/2001, sono titoli di accesso purché il piano di studi abbia compreso un corso biennale o due annuali di lingua e/o letteratura italiana, un corso annuale di lingua e/o letteratura latina, un corso annuale di storia ed un corso annuale di geografia. (Vedi Tab. A/1). *Le lauree in Filosofia, Pedagogia e Scienze dell'educazione non sono più previste ai sensi del D.M. 211/1997.* (7) Con 84 CFU nei SSD L-FIL-LET, L-LIN, M-GGR, L-ANT e M-STO, di cui: 12 CFU in L-FIL-LET/04; 12 CFU in L- FIL-LET/10; 12 CFU in L-FIL-LET/12; 12 CFU in L-LIN/01; 12 CFU in M-GGR/01; 24 CFU in L-ANT/02 o L-ANT/03 e M-STO/01 o M-STO/02 o M-STO/04. (8) Purché conseguita entro l'A.A. 2018/2019, è titolo di accesso con 80 CFU nei SSD L-FIL-LET, M-GGR, L-ANT e M-STO, di cui almeno 12 CFU in L-FIL-LET/04; almeno 12 CFU in LFIL-LET/10; almeno 12 CFU in L-FIL-LET/12; almeno 12 CFU in M-GGR/01; 24 CFU in L-ANT/02 o L-ANT/03 e M-STO/01 o M-STO/02 o M-STO/04. La medesima laurea è titolo di accesso se conseguita a decorrere dall'A.A. 2019/2020 con 80 CFU nei SSD L-LIN, L-FIL-LET, M-GGR, L-ANT, M-STO, di cui almeno 12 CFU in L-LIN/01; almeno 12 CFU in L-FIL-	**Ai sensi dell'articolo 2 comma 1 del presente decreto, resta ferma la distinzione dei ruoli della scuola secondaria di I grado e della scuola secondaria di II grado.** **SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO** - Italiano - Storia - Geografia **ISTITUTI DI ISTRUZIONE SECONDARIA DI II GRADO** LICEO ARTISTICO – tutti gli indirizzi - Lingua e letteratura italiana; - Storia e Geografia - 1° biennio; - Storia – 2° biennio e 5° anno; **LICEO LINGUISTICO** - Lingua e letteratura italiana; - Storia e Geografia 1° biennio; - Storia 2° biennio e 5° anno; * **LICEO MUSICALE E COREUTICO** - Lingua e letteratura italiana; - Storia e Geografia - 1° biennio; - Storia – 2° biennio e 5° anno; **LICEO SCIENTIFICO** - Lingua e letteratura italiana; ** - Storia e Geografia - 1° biennio; ** **LICEO SCIENTIFICO - opzione Scienze applicate**: - Lingua e letteratura italiana; - Storia e Geografia - 1° biennio; - Storia - 2° biennio e 5° anno; **LICEO SCIENTIFICO -sezione a indirizzo SPORTIVO** - Lingua e letteratura italiana; - Storia e Geografia - 1° biennio; **LICEO DELLE SCIENZE UMANE** - Lingua e letteratura italiana; - Storia e Geografia - 1° biennio; - Storia - 2° biennio e 5° anno; **LICEO DELLE SCIENZE UMANE - opzione Economico-sociale**: - Lingua e letteratura italiana;

Figura 1. Esempio di stralcio di tabella con le nuove classi di concorso approvate in G.U. 02/24. (Fonte: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabella+A.pdf/>)

2. Una questione di... classe

Riportando il focus sullo stato di salute della Storia insegnata nelle Scuole secondarie di secondo grado, appare dunque piuttosto chiaro che la disciplina è in sofferenza: innanzitutto perché, come già detto, è sempre abbinata talora a un altro insegnamento

quando non a diversi altri, quale lingua e letteratura italiana, geografia, le lingue classiche oppure filosofia, confermando la sua posizione ancillare, codificata anche dalla confusionaria sequenza delle classi di concorso che ne abilitano l'insegnamento: A-11, A-12, A-13, A-19, A-22, quest'ultima riferita alla Scuola secondaria di I grado.
Inoltre, e di conseguenza, perché, contrariamente all'Università, che ormai da anni offre percorsi in studi storici con professori specializzati, nella Scuola secondaria non esiste il docente di Storia propriamente detto, con un suo percorso *post lauream* mirato non solo al consolidamento delle conoscenze ma soprattutto alla preparazione di una didattica di qualità, elemento fondamentale in una Scuola che sta confrontandosi con una complessa richiesta di cambiamento.

2.1 FORMAZIONE PREGRESSA E *IN ITINERE*

Da quanto poc'anzi affermato, è chiaro che non è contemplata ad oggi una classe di concorso dedicata unicamente all'insegnamento della Storia e, di conseguenza, una cattedra esclusiva per la disciplina, come è invece avvenuto negli Istituti tecnici per la Geografia, di pertinenza dei colleghi della classe A-21.
Una delle questioni aperte riguarda comunque la specifica *formazione* dell'insegnante di Storia, che segue naturalmente quella più generale della *formazione iniziale* di tutti i docenti di Scuola secondaria, per i quali fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso non sono esistiti in Italia specifici percorsi di formazione, a meno che non si vogliano considerare tali i ricorrenti 'corsi di formazione' che preludevano alla "liturgia" dei concorsi ordinari o riservati a cattedra[2].
In passato, era infatti convinzione diffusa fra i docenti che il conseguimento di una laurea e l'esperienza maturata sul campo fossero gli unici requisiti richiesti per poter insegnare; ma, se l'asserzione rappresentava un'argomentazione fallace allora, essa lo è ancor più oggi, quando ogni ambito lavorativo richiede una *specializzazione* specifica pertinente; va sottolineato però, che questa non può essere a discapito di una solida

[2] Cfr. PANCERA, SAVIO 2022, p. 80.

formazione generale, sempre garante sia di una capacità analitica d'insieme, che nel particolare. Se ciò è valido per la maggior parte dei settori, quello scolastico non può e non deve fare eccezione, motivo per cui servono insegnanti preparati e aggiornati. Comunque, negli ultimi trent'anni si registrano alcune proposte in merito, come le SISS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola secondaria), con la legge 341 del novembre 1990, sostituite poi da TFA (Tirocinio Formativo Attivo), PAS (Percorso Abilitante Speciale), FIT (Formazione Iniziale Tirocinio) e altri acronimi che hanno successivamente identificato tentativi più o meno riusciti di formazione, anche se non sempre incisiva dal punto di vista metodologico.

In ambito storico, infatti, poche volte è stata privilegiata l'esperienza di *ricerca* che dovrebbe caratterizzare, invece, il percorso di questo tipo di docente: solo così si può impostare una *didattica laboratoriale*, vero perno dell'insegnamento della Storia a Scuola e della *didattica attivante* in generale.

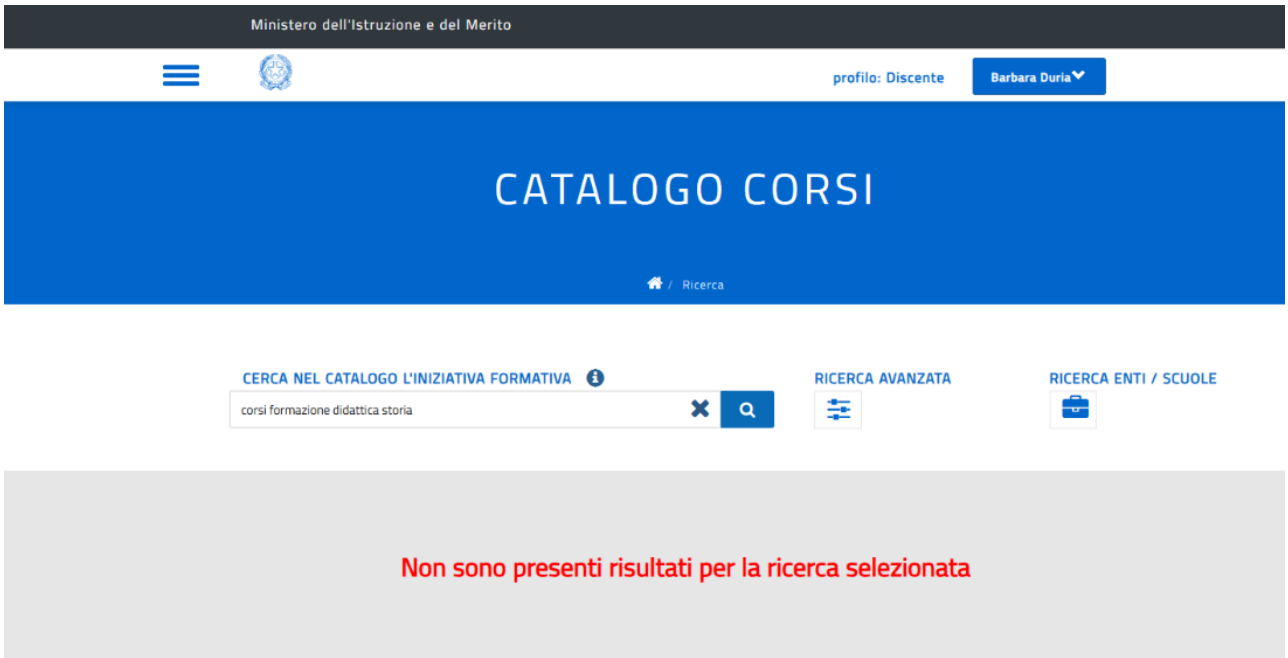


Figura 2. Il Portale S.O.F.I.A.
(Fonte: <https://governance.pubblica.istruzione.it/PDGF/private/ricerca>

A tal proposito, va sottolineato che l'emergenza pandemica aveva momentaneamente proposto una serie di offerte formative per affiancare gli insegnanti costretti alla

didattica a distanza, offerte che, necessariamente, privilegiavano l'uso delle fonti al posto della lezione frontale, di fatto impraticabile on line.

A pandemia conclusa però, se i *webinar* di formazione pedagogica, letteraria e di discipline STEM sono proseguiti, quelli dedicati all'insegnamento della Storia sono gradualmente diminuiti nel tempo, come se la disciplina dovesse riprendere il posto "secondario" che ha occupato negli ultimi decenni, a favore di altre discipline e dei nuovi percorsi dedicati all'educazione civica e all'orientamento.

Al 9 dicembre 2024, di fatto, sul portale del MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito, continuano a non essere disponibili corsi di aggiornamento in Didattica della Storia, carenza sporadicamente sopperita da iniziative dei singoli Uffici Scolastici Regionali o delle maggiori case editrici.

3. Una Storia... di classe?

A questo punto può essere interessante approfondire la prospettiva dall'altro lato della cattedra, ovvero dal punto di vista degli studenti e di come questi ultimi considerino lo studio della Storia. Solitamente, in base alla nostra esperienza, la classe si suddivide in due sottoinsiemi: al primo appartengono i pochi che prediligono la disciplina, per interessi personali, condivisione familiare oppure perché hanno adeguatamente beneficiato dell'approccio laboratoriale dell'istruzione primaria.

Al gruppo più numeroso, invece, si ascrivono tutti quelli che ritengono la Storia una disciplina poco utile perché costituita da fatti accaduti per lo più in un tempo remoto e poco attinenti con la realtà odierna; a riprova di ciò, vi è il generale gradimento della Storia contemporanea proposta al quinto anno delle Scuole secondarie di secondo grado, reputata più interessante perché caratterizzata dagli avvenimenti del Novecento, le cui ripercussioni sono tutt'ora più facilmente leggibili, come hanno dimostrato i recenti fronti di guerra in Ucraina e Medio Oriente.

A questo punto, si potrebbe inserire una digressione sulla necessità di rivedere le indicazioni in merito alle programmazioni annuali, per conferire alla Storia contemporanea quel

rilievo che merita e che la nostra società globalizzata richiede, ma la complessità del soggetto, tutt'ora al vaglio di una commissione ministeriale, prevede un'argomentazione specifica; è inoltre innegabile che il presente richiama costantemente gli echi del passato con cui è necessariamente in correlazione, e questo evidenzia il reciproco rapporto dialettico fra le Storie e complica la discussione.

Qui, ci si limiterà a sottolineare come una diversa attenzione al curricolo potrebbe avvicinare di più gli studenti a una disciplina che, altrimenti, continuerà a soffrire il confronto con altre ritenute più formative, tra le quali persino la grammatica, cui si riconosce, almeno, la funzione di impartire le regole della correttezza linguistica per meglio scrivere ed esprimersi oralmente.

In alternativa, la Storia guadagna qualche posizione in una "classifica di gradimento" qualora il docente riesca a rendere interessanti anche i temi più distanti sul piano temporale; per fare questo, tuttavia, si richiede competenza comunicativa, capacità di attualizzazione e metodo, fattori importantissimi nell'equazione della didattica storica ma non sempre a disposizione di tutti gli insegnanti, specialmente a fronte di quella cronica carenza di formazione e aggiornamento di cui si è già fatto breve cenno.

Si potrebbe concludere questa prima riflessione dicendo che, pur non pretendendo da un docente l'entusiasmo di Alessandro Barbero quando parla di Storia, gli studenti, ne apprezzerebbero la capacità di spiegare con chiarezza e di rendere interessante qualunque argomento, anche quello più ostico.

Infatti, la passione è un catalizzatore indispensabile in qualunque ambito, ma diventa difficile accenderla in chi, molte volte, pur insegnando Storia si è laureato in altro, si è praticamente formato sul campo e si ritiene 'a prestito' della disciplina per necessità di orario e di completamento dell'organico.

3.1 Metodi e strumenti

Dopo una parte introduttiva che non pretende né di essere esaustiva né di considerare le numerose e meritevoli eccezioni alla regola, si prova ora a offrire una *pars costruens,*

pur con i limiti legati all'esperienza didattica di chi scrive, per quanto arricchita dal confronto con i colleghi.

Ricapitolando la riflessione fin qui proposta, risulterebbe chiaro che, per dinamizzare la *Didattica della Storia* servirebbero insegnanti preparati e aggiornati, anche e soprattutto sulle metodologie che più avvicinano la disciplina alla πρᾶξις (prassi) della ricerca. Tra queste sono preferibili quelle di matrice attivistica, fondate, appunto, sulla partecipazione attiva degli allievi nell'acquisizione delle conoscenze, metodologie tra le quali spicca il *laboratorio di storia*, sintesi migliore della triade di ispirazione pedagogico-scientifica basata su *problema*, *ipotesi* e *verifica*.

Prima di descrivere, per punti essenziali, i cardini del laboratorio di storia, delineiamo altri metodi che possono essere molto funzionali sia che ne costituiscano un fattore coadiuvante sia che vengano applicati in una singola lezione. Negli ultimi anni, infatti, la spiegazione frontale appare sempre più inadeguata per molti motivi, tra i quali la carenza di attenzione da parte degli studenti, specialmente dopo la pandemia.

> *Il momento metodologico costituisce parte integrante della programmazione scolastica, come processo di analisi e di soluzione dei problemi educativi da affrontare, perché la scelta di una metodologia piuttosto che di un'altra ha la funzione di definire il 'come' dell'attività didattica e stabilire le procedure atte al raggiungimento degli obiettivi.*[3]

Per quanto riguarda i metodi di apprendimento, dunque, sono da privilegiare quelli euristici, che si basano su procedimenti induttivi di tipo scientifico, per quanto sia doveroso chiarire che non esiste un'unica formula valida per tutti gli ambienti-classe; si precisa, inoltre, che, non potendo attuare una didattica personalizzata basata sullo stile di apprendimento di ogni singolo allievo, è consigliabile proporre metodi diversi per intercettare il più possibile la motivazione e l'autonomia di ciascuno nell'imparare.

Nella pratica, *cooperative learning, flipped classroom* e *debate* sono i metodi più utilizzati, tutti validi catalizzatori di abilità diverse ma ugualmente concorrenti al raggiungimento di competenze sia disciplinari che trasversali e di cittadinanza[4]. L'apprendimento

[3] Cfr. PEPE 2016, pp. 34-35.

[4] Cfr. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)* (cfr. GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA 2018 in Siti web).

cooperativo deve i suoi canoni alla didattica socio-costruttivista e consiste, come si può dedurre dalla definizione, nel far lavorare gli studenti in gruppi, solitamente di tre o quattro membri, nei quali l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, stimolando la discussione e il confronto e monitorando l'apprendimento. In questa attività è dirimente la fase di restituzione, per condividere la produzione dei gruppi e costruire una sintesi globale: è in quest'ultima parte, infatti, che si valorizzano le conoscenze acquisite da ogni allievo come risultato di un processo di gruppo.

Un altro metodo che ottimizza l'attività cooperativa è la "classe capovolta", nota come *flipped classroom,* nata negli Stati Uniti, diffusasi attraverso le piattaforme di *e-learning* e "consacrata" in Italia nel 2014 dalla pubblicazione di Maurizio Maglioni e Fabio Biscaro *La classe capovolta. Innovare la didattica con la Flipped classroom.*

L'approccio, a sua volta di matrice costruttivista, propone agli studenti il materiale didattico utilizzando le nuove tecnologie ma fuori dal contesto classe. Solo in un momento successivo, il docente verificherà a scuola se il compito preparatorio da attuare in sede domestica sia stato adeguatamente svolto e compreso.

Come si può intuire, la "lezione capovolta" inverte l'ordine tradizionale, dove l'allievo assimila il flusso di informazioni trasmesse *ex cathedra*, trasferendo la responsabilità dell'apprendimento direttamente sugli studenti che diventano così protagonisti impegnati nella costruzione del proprio sapere. Non si pensi, però, che il tutto si possa riassumere nell'assioma 'a casa guardo il video, a scuola ne parliamo con l'insegnante'.

> *In realtà, a differenza di ciò che comunemente si pensa, il vero fulcro dell'approccio Flipped non risiede nei video [...], bensì nelle attività di tipo laboratoriale che vengono svolte in classe: compiti autentici e di realtà che sfidano gli studenti ad applicare in maniera inedita e divergente le conoscenze acquisite. [...] Il vero capovolgimento non risiede nell'uso del video in chiave didattica, ma nello spazio concesso agli studenti per sperimentare e costruire il proprio apprendimento. La Flipped, infatti, prevede che la lezione venga anticipata, spostata fisicamente dall'aula a casa, dove ogni studente può visionare e studiare, seguendo i propri ritmi, i materiali.*[5]

Nella realtà quotidiana, però, il *flipped teaching* non è sempre funzionale, perché richiede una classe puntuale nell'esecuzione del lavoro domestico e particolarmente proattiva dal punto di vista dello stile di apprendimento; tuttavia, chi scrive ha avuto

[5] Cfr. MONDUCCI, PORTINCASA 2023, 2024, p. 446.

la possibilità di sperimentare positivamente il metodo durante la *didattica a distanza*, trovandolo particolarmente calzante, soprattutto per la valorizzazione delle fonti storiche.
Il terzo esempio cui si è fatto riferimento è il *debate*, il più noto rappresentante della *didattica controversiale*: metodo versatile e adattabile, il *debate* consente di affinare molte abilità, tra le quali, solo per elencare le principali, la capacità di ascolto, il pensiero critico, la perizia nella ricerca e comprensione delle fonti, nonché la produzione di un testo argomentativo, sia scritto che orale.
A sua volta di importazione anglosassone, il *debate* è molto diffuso anche nel nostro Paese dove, dal 2013 è attiva la Rete Nazionale *We Debate* che annovera in regione una solida realtà come il Liceo "Caterina Percoto" di Udine, promotore della pratica[6]. Vi sono numerose tipologie di *debate*, tra cui quelle finalizzate alle competizioni e non pertinenti in questa sede ma, proprio grazie alla sua versatilità, questo metodo è adattabile con successo quasi a ogni profilo di classe e tipo di argomento, in particolare a carattere storico.
Il cuore del *debate* è l'utilizzo delle fonti, siano esse ricercate in autonomia dagli allievi o selezionate dall'insegnante, attraverso le quali produrre argomentazioni attendibili a sostegno della propria tesi e perciò, come facilmente intuibile, fra i tanti metodi, è quello che più si avvicina alle fasi della *ricerca storica*, dimostrandosi il più funzionale per una didattica attiva della disciplina.
Per quanto riguarda i sussidi, finora, è stato il *libro di testo* quello principale per l'insegnamento della Storia, come ricorda Andrea Zannini[7] definendolo parte del tripode su cui si reggeva l'insegnamento della Storia insieme alla *lezione frontale* e all'*interrogazione orale.* Oggi si può invece affermare che la Scuola sia animata da una forte richiesta di cambiamento, con classi molto composite, nelle quali la presenza di allievi di origine straniera richiede una spiegazione calibrata sulle diverse acquisizioni dell'abilità linguistica. Al di là di questo caso specifico, gli studenti attuali tendono a

[6] Cfr. LICEO "CATERINA PERCOTO" - UDINE in Siti web.
[7] Cfr. MONDUCCI, PORTINCASA 2023, p. 171.

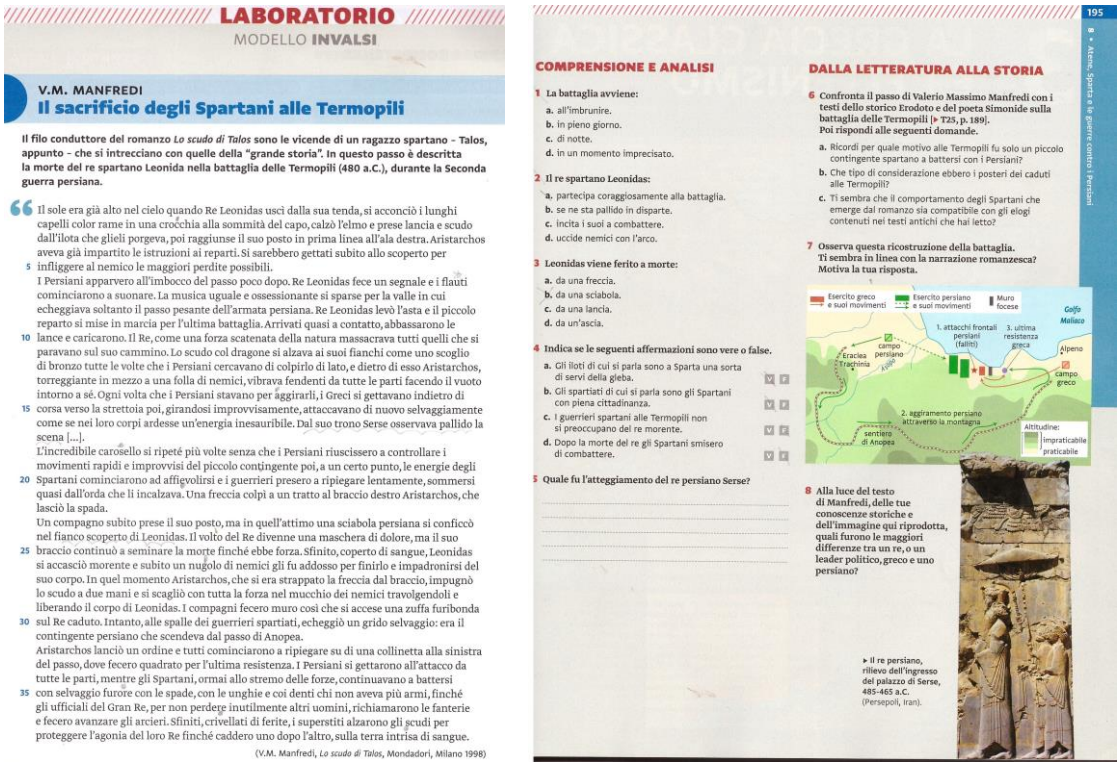
un uso piuttosto limitato del manuale di Storia, perché fruiscono frequentemente di materiali multimediali in rete che, con una grafica semplice e accattivante e un contenuto 'in pillole' spiegano in sintesi un argomento.

Tuttavia, molte volte la brevità dell'informazione offerta non corrisponde alla complessità del problema e, se a questo aggiungiamo che spesso i contributi on line non sono accreditati e le voci non sono firmate, l'attenzione metodologica al corretto uso delle fonti diventa ancora più rilevante. In questa prospettiva rientra anche l'utilizzo del manuale, inteso non come unico supporto allo studio, come già detto, ma come fonte e "bussola" per favorire una didattica più partecipata e inclusiva. Si aggiunga, inoltre, che i libri di testo attualmente in adozione offrono numerosi approfondimenti, anche on line, e percorsi interdisciplinari volti a favorire lo sviluppo di competenze pregiate anziché la mera acquisizione di informazioni.

In aggiunta, da parte di alcuni editori vi sono interessanti punti di contatto fra Storia e *fiction,* con proposte da romanzi storici o film quali supporto alla didattica storica e al *fact checking.* Per chiudere questo accenno all'uso del manuale, si ricordi che esso è, a sua volta, una fonte e come tale va interrogata e analizzata, costituendo così un'ulteriore possibilità, oltre a quelle più evidenti, per l'applicazione del metodo storico.

A questo punto, annoverati i metodi e gli strumenti più adatti a una efficace Didattica della Storia, non rimane che fare cenno al *laboratorio*, che della didattica storica è la *summa*. Ricordando che il suo "cuore pulsante" è, appunto, costituito dalle *fonti*, queste si possono predisporre secondo due modalità: la prima prevede che vengano selezionate direttamente dal docente e successivamente proposte agli studenti, affinché la classe abbia a disposizione una specie di collezione documentaria da cui estrapolare i documenti necessari a ottenere le informazioni richieste. Questo modello di laboratorio corrisponde a quello che Monducci chiama 'studio di caso' e, essendo piuttosto breve, può essere inserito come parte di un'*unità di apprendimento* (UdA) con specifici obiettivi da promuovere e successivamente valutare[8].

[8] Cfr. PANCERA, SAVIO 2022, p. 122.



LABORATORIO
MODELLO INVALSI

V.M. MANFREDI
Il sacrificio degli Spartani alle Termopili

Il filo conduttore del romanzo *Lo scudo di Talos* sono le vicende di un ragazzo spartano - Talos, appunto - che si intrecciano con quelle della "grande storia". In questo passo è descritta la morte del re spartano Leonida nella battaglia delle Termopili (480 a.C.), durante la Seconda guerra persiana.

Il sole era già alto nel cielo quando Re Leonidas uscì dalla sua tenda, si acconciò i lunghi capelli color rame in una crocchia alla sommità del capo, calzò l'elmo e prese lancia e scudo dall'ilota che glieli porgeva, poi raggiunse il suo posto in prima linea all'ala destra. Aristarchos aveva già impartito le istruzioni ai reparti. Si sarebbero gettati subito allo scoperto per infliggere al nemico le maggiori perdite possibili.
I Persiani apparvero all'imbocco del passo poco dopo. Re Leonidas fece un segnale e i flauti cominciarono a suonare. La musica uguale e ossessionante si sparse per la valle in cui echeggiava soltanto il passo pesante dell'armata persiana. Re Leonidas levò l'asta e il piccolo reparto si mise in marcia per l'ultima battaglia. Arrivati quasi a contatto, abbassarono le lance e caricarono. Il Re, come una forza scatenata della natura massacrava tutti quelli che si paravano sul suo cammino. Lo scudo col dragone si alzava ai suoi fianchi come uno scoglio di bronzo tutte le volte che i Persiani cercavano di colpirlo di lato, e dietro di esso Aristarchos, torreggiante in mezzo a una folla di nemici, vibrava fendenti da tutte le parti facendo il vuoto intorno a sé. Ogni volta che i Persiani stavano per aggirarli, i Greci si gettavano indietro di corsa verso la strettoia poi, girandosi improvvisamente, attaccavano di nuovo selvaggiamente come se nei loro corpi ardesse un'energia inesauribile. Dal suo trono Serse osservava pallido la scena [...].
L'incredibile carosello si ripeté più volte senza che i Persiani riuscissero a controllare i movimenti rapidi e improvvisi del piccolo contingente poi, a un certo punto, le energie degli Spartani cominciarono ad affievolirsi e i guerrieri presero a ripiegare lentamente, sommersi quasi dall'orda che li incalzava. Una freccia colpì a un tratto al braccio destro Aristarchos, che lasciò la spada.
Un compagno subito prese il suo posto, ma in quell'attimo una sciabola persiana si conficcò nel fianco scoperto di Leonidas. Il volto del Re divenne una maschera di dolore, ma il suo braccio continuò a seminare la morte finché ebbe forza. Sfinito, coperto di sangue, Leonidas si accasciò morente e subito un nugolo di nemici gli fu addosso per finirlo e impadronirsi del suo corpo. In quel momento Aristarchos, che si era strappato la freccia dal braccio, impugnò lo scudo a due mani e si scagliò con tutta la forza nel mucchio dei nemici travolgendoli e liberando il corpo di Leonidas. I compagni fecero muro così che si accese una zuffa furibonda sul Re caduto. Intanto, alle spalle dei guerrieri spartiati, echeggiò un grido selvaggio: era il contingente persiano che scendeva dal passo di Anopea.
Aristarchos lanciò un ordine e tutti cominciarono a ripiegare su di una collinetta alla sinistra del passo, dove fecero quadrato per l'ultima resistenza. I Persiani si gettarono all'attacco da tutte le parti, mentre gli Spartani, ormai allo stremo delle forze, continuavano a battersi con selvaggio furore con le spade, con le unghie e coi denti chi non aveva più armi, finché gli ufficiali del Gran Re, per non perdere inutilmente altri uomini, richiamarono le fanterie e fecero avanzare gli arcieri. Sfiniti, crivellati di ferite, i superstiti alzarono gli scudi per proteggere l'agonia del loro Re finché caddero uno dopo l'altro, sulla terra intrisa di sangue.

(V.M. Manfredi, *Lo scudo di Talos*, Mondadori, Milano 1998)

195
8 • Atene, Sparta e le guerre contro i Persiani

COMPRENSIONE E ANALISI

1 La battaglia avviene:
a. all'imbrunire.
b. in pieno giorno.
c. di notte.
d. in un momento imprecisato.

2 Il re spartano Leonidas:
a. partecipa coraggiosamente alla battaglia.
b. se ne sta pallido in disparte.
c. incita i suoi a combattere.
d. uccide nemici con l'arco.

3 Leonidas viene ferito a morte:
a. da una freccia.
b. da una sciabola.
c. da una lancia.
d. da un'ascia.

4 Indica se le seguenti affermazioni sono vere o false.
a. Gli iloti di cui si parla sono a Sparta una sorta di servi della gleba. V F
b. Gli spartiati di cui si parla sono gli Spartani con piena cittadinanza. V F
c. I guerrieri spartani alle Termopili non si preoccupano del re morente. V F
d. Dopo la morte del re gli Spartani smisero di combattere. V F

5 Quale fu l'atteggiamento del re persiano Serse?

DALLA LETTERATURA ALLA STORIA

6 Confronta il passo di Valerio Massimo Manfredi con i testi dello storico Erodoto e del poeta Simonide sulla battaglia delle Termopili [▶ T25, p. 189]. Poi rispondi alle seguenti domande.
a. Ricordi per quale motivo alle Termopili fu solo un piccolo contingente spartano a battersi con i Persiani?
b. Che tipo di considerazione ebbero i posteri dei caduti alle Termopili?
c. Ti sembra che il comportamento degli Spartani che emerge dal romanzo sia compatibile con gli elogi contenuti nei testi antichi che hai letto?

7 Osserva questa ricostruzione della battaglia. Ti sembra in linea con la narrazione romanzesca? Motiva la tua risposta.

8 Alla luce del testo di Manfredi, delle tue conoscenze storiche e dell'immagine qui riprodotta, quali furono le maggiori differenze tra un re, o un leader politico, greco e uno persiano?

▶ Il re persiano, rilievo dell'ingresso del palazzo di Serse, 485-465 a.C. (Persepoli, Iran).

Figura 3. Un esempio di laboratorio di Storia.
(Fonte: REALI *et al.* 2021, pp. 194-195)

Se invece ci si prefigge di riprodurre più fedelmente l'ambiente in cui lo storico concretizza le sue ricerche, ovvero l'*archivio*, il modello laboratoriale più adatto sarà l'*archivio simulato*, nel quale lo studente dovrà cercare, fra molte *fonti*, quelle a lui più utili, catalogate secondo il sistema archivistico ma ridotte in numero e quantità di testo riprodotto. In questo modo, pur non andando fisicamente in archivio, l'allievo ne affronta la complessità d'indagine, individuando quale documento sia più funzionale a rispondere al quesito storico iniziale e se si possa optare per una sua lettura parziale oppure integrale.

Questo modello di laboratorio storico è il più virtuoso ma anche il meno realizzabile in classe, considerato il monte ore sempre più ridotto e la necessità di adattare la programmazione alle numerose attività scolastiche. Parrebbe dunque più percorribile il *laboratorio breve*, perché, pur semplificato, mantiene integro l'approccio alle fonti, cui sono comunque applicabili i quattro passaggi fondamentali individuati da Antonio Brusa[9].

[9] Cfr. BRUSA 2021.

Innanzitutto, si tratta di selezionare le fonti, scegliendole in base all'utilità e alla pertinenza rispetto al progetto di ricerca; ciò stabilito, è necessario interrogare i documenti per scoprire quali informazioni vi si possano ricavare.
Questo passaggio richiede la mediazione del docente, perché prevede particolari abilità che non è detto siano già state acquisite dagli studenti, per esempio la capacità di comprendere e contestualizzare testi di diverso tipo e sintetizzarne con coerenza i dati ottenuti; a tal fine, l'insegnante può distribuire alla classe una serie di domande alla quale le fonti, debitamente 'interrogate', dovranno rispondere.
Il passo successivo è quello maggiormente delicato perché richiede l'interpretazione della fonte, operazione alla quale risulta particolarmente funzionale un'attività di tipo collaborativo, per capire se il documento è affidabile e quali siano le reali intenzioni del suo autore. Risulta quindi evidente che questa fase richiede agli allievi l'attivazione di competenze peculiari, tra cui quella critica e di astrazione, che non tutti hanno sviluppato in egual misura e che compenseranno collaborando con i compagni e i docenti.
Infine, per rispettare il tetragramma "Brusa SIIS", si richiede la produzione di un documento finale che attesti tutti i passaggi della ricerca e ne valorizzi il risultato: la prova può essere di vario tipo, progettata in base all'età e ai talenti degli studenti, l'importante è che sia oggetto di valutazione, possibilmente formativa, e possa riservare agli autori la percezione di aver partecipato a un effettivo percorso di *ricerca storica*.

4. Una Storia... fuoriclasse

Tornando al rapporto fra la percezione della Storia in classe e fuori, il paradosso è evidente: mentre nelle scuole viene spesso insegnata in modo tradizionale e percepita come qualcosa di noioso, al di fuori, invece, suscita un grande interesse, specialmente se declinata in storia locale, microstoria, storia di genere e di settore, incontrata sempre più spesso in festival ed eventi a tema presenti sul territorio.
Inoltre, a ciò si aggiungono i programmi televisivi; produzioni come *Passato e presente*, *Il tempo e la storia* e *Una giornata particolare* sono solo alcuni esempi di come la disciplina

venga divulgata in televisione, anche in prima serata. In aggiunta, canali come *Focus, History Channel* e *Raistoria*, insieme ai video di YouTube, fra cui *Repetita* di Treccani che, come dice il nome, nasce appositamente quale supporto allo studio ma presto diventa un prontuario per tutti, offrono risorse storiche facilmente accessibili, anche se non sostituibili alle fonti. Oltre a questo, *social media* come TikTok e Instagram vedono la partecipazione di educatori e divulgatori che attirano un ampio pubblico, come @heyprof1, Daniele Coluzzi e, naturalmente, Alessandro Barbero, vera star del web.
Va ricordato che dietro il successo di queste piattaforme non ci sono solo studenti, ma un pubblico molto variegato, interessato a temi storici e di spiccata attualità, la cui crescente attenzione porta con sé anche alcuni rischi, come, per esempio, l'idea che la Storia si basi più su congetture e suggestioni mirate a incuriosire e aumentare l'audience anziché su prove documentate.

> *Da qualche tempo è invalso un approccio alla conoscenza storica riconducibile ad un modello epistemologico che non si basa sulle prove fornite dalle fonti, bensì si propone di costruire una immagine del passato basata solamente su congetture e suggestioni di varia natura, analogica, pregiudiziale o peggio ancora ideologica. Questo è senza dubbio il frutto, da un lato, della pervicacia con cui correnti culturali [...] hanno sostenuto il carattere solo letterario e retorico della disciplina; dall'altro, dalla presenza sempre più invadente dei media fino all'uso attuale dei social network, strumenti certo in grado di coinvolgere nel dibattito storiografico un pubblico amplissimo, ma che si propongono obiettivi molto lontani da quelli della disciplina, quali un alto tasso di audience e la ricerca dello scoop vero o presunto, capace di sottrarre spettat ori alla concorrenza.*[10]

5. La ricerca

Per dare concretezza alle riflessioni fin qui condivise, a partire dalla confusione che caratterizza il profilo del docente di Storia fino alla complessità dell'insegnamento della disciplina in una Scuola che chiede segnali di cambiamento, specialmente dopo la pandemia, con Andrea Zannini, professore ordinario di Storia moderna presso l'Università di Udine, si è pensato di analizzare la docenza della Storia nella scuola friulana, per accertare se anche nel nostro territorio fosse presente il binomio critico fin qui evidenziato, ovvero la sofferenza della disciplina e le esigenze didattiche delle nuove generazioni.

[10] Cfr. Pancera, Savio 2022, p. 67.

Si è così pensato di interpellare direttamente gli insegnanti attraverso un questionario con domande riferite sia alla loro formazione che alle metodologie più utilizzate in classe; gli intervistati sarebbero così stati coinvolti direttamente nella quotidianità del loro lavoro; un questionario, inoltre, avrebbe potuto garantire l'anonimato di chi lo avesse ricevuto, specialmente una volta somministrato on line e senza la registrazione degli utenti, aspetto ritenuto rilevante per l'attendibilità perché favorisce la percezione di una certa libertà nel rispondere.

Un ulteriore elemento che avrebbe dovuto validare le risposte è la base volontaria, ovvero la compilazione solo da parte di quei docenti che desiderassero farlo, partecipando così alla ricerca senza nessun obbligo ma per sola scelta. La motivazione, dunque, si sarebbe rivelata un ottimo discriminante per l'attendibilità dello studio.

Si è però subito profilato un *vulnus,* ovvero la mancanza di esperienze precedenti cui fare riferimento. Infatti, se negli ultimi anni si registrano indagini sulla Didattica della Storia nella Scuola secondaria di primo e di secondo grado, queste hanno avuto come interlocutori solamente gli studenti[11], scandagliandone le esigenze didattiche e le problematiche di approccio alla disciplina. A nostra conoscenza, solo un questionario per una tesi di dottorato è stato rivolto ai docenti della Scuola secondaria di secondo grado[12], e questo è il primo dato con cui si è dovuto fare i conti.

Il secondo problema era l'individuazione dell'universo statistico a cui sottoporre il questionario, e nello specifico se questo dovesse essere rivolto ai docenti di Scuola secondaria e di quale grado. Infatti, una prima ipotesi poteva essere quella di coinvolgere la Scuola secondaria di secondo grado, più affine all'esperienza di chi scrive ma decisamente più problematica, proprio perché caratterizzata da molti indirizzi e da insegnanti di Storia che appartengono ad almeno cinque classi di concorso, come già puntualizzato; tutte queste variabili così eterogenee rischiavano, però, di diversificare troppo la base della ricerca rendendone gli esiti poco attendibili.

[11] Cfr. Boschi 2015 in Siti web.

[12] Un utile riferimento è la tesi di dottorato di G. Bocchetti discussa presso l'Università degli studi di Napoli Federico II durante l'a. a. 2020-21 ma riferita all'ambito dell'insegnamento universitario (cfr. Bocchetti 2024).

È stato così necessario rivolgersi ai docenti della Scuola secondaria di primo grado, per almeno tre motivi: innanzitutto perché afferenti a una sola classe di concorso, ovvero la A-22, e in servizio in un unico ordine di scuola e poi perché il curricolo della Scuola secondaria di primo grado riguarda un periodo molto ampio, che va dalla tarda antichità al XXI secolo.

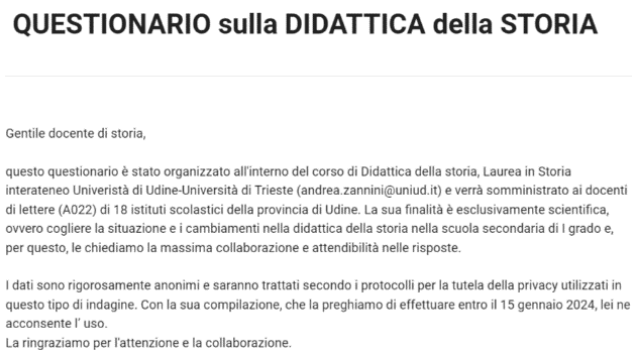
Una volta stabilito a chi indirizzare il questionario, rimaneva da circoscrivere l'estensione territoriale cui destinarlo. Esclusa una portata extra-regionale, si è preferito indicare nella provincia di Udine l'area geografica più adatta per la rilevazione in quanto circoscritta ma, contemporaneamente, garante di ambienti sociali e culturali che presentano differenze, seppur lievi, gli uni dagli altri.

L'idea, infatti, era quella di raggiungere istituti scolastici sia della zona montana che collinare, del centro urbano di Udine e della bassa pianura friulana fino a Lignano Sabbiadoro, nella convinzione di poter accedere a un insieme di plessi con utenze molto diversificate per provenienza e interessi, per capire quanto questo incidesse nelle scelte didattiche degli insegnanti.

Figura 4. Distribuzione dei docenti che hanno fornito risposte al questionario nell'ambito del territorio della provincia di Udine.

L'intenzione principale era quella di intercettare un campione di docenti costituito da un numero ragionevole, da ottanta a cento unità, che potesse comunque fornire informazioni diversificate ma allo stesso tempo significative. Alla fine, i destinatari sono stati poco meno di 150 insegnanti, distribuiti in 18 istituti comprensivi da Comeglians e Tolmezzo a Tarcento e San Daniele, per concludere con Palmanova e Castions di Strada, includendo anche gli Istituti Comprensivi Tiepolo e Fermi di Udine.

Il questionario, il cui link di accesso è stato inviato alle scuole tramite posta elettronica, ha ottenuto, in un mese, 94 adesioni su 145-150 destinatari, restituendo circa il 65% delle risposte attese sul totale dei partecipanti, molti dei quali hanno chiesto di essere ricontattati per eventuali aggiornamenti sugli esiti, come è avvenuto durante la sessione plenaria svoltasi presso l'Università di Udine l'11 giugno 2024.



QUESTIONARIO sulla DIDATTICA della STORIA

Gentile docente di storia,

questo questionario è stato organizzato all'interno del corso di Didattica della storia, Laurea in Storia interateneo Univeristà di Udine-Università di Trieste (andrea.zannini@uniud.it) e verrà somministrato ai docenti di lettere (A022) di 18 istituti scolastici della provincia di Udine. La sua finalità è esclusivamente scientifica, ovvero cogliere la situazione e i cambiamenti nella didattica della storia nella scuola secondaria di I grado e, per questo, le chiediamo la massima collaborazione e attendibilità nelle risposte.

I dati sono rigorosamente anonimi e saranno trattati secondo i protocolli per la tutela della privacy utilizzati in questo tipo di indagine. Con la sua compilazione, che la preghiamo di effettuare entro il 15 gennaio 2024, lei ne acconsente l' uso.
La ringraziamo per l'attenzione e la collaborazione.

Figura 5. La lettera di accompagnamento del questionario.

L'aspetto più importante della pianificazione è stata l'elaborazione delle trenta domande in modo chiaro e comprensibile, così da non incoraggiare eventuali *bias*[13], già di per sé connaturati con il tipo di indagine.

Per fare ciò, ci siamo avvalsi dell'aiuto di un gruppo di controllo, costituito da quattro colleghe che fungessero da *tester* ed evidenziassero tutte le criticità, a partire da quelle linguistico-sintattiche. Inoltre, il Prof. Andrea Zannini, cui si deve l'idea dell'indagine, successivamente concretizzata in una tesi di laurea, ha interpellato anche il Prof. Walter Panciera, esperto di Didattica della Storia presso l'Università di Padova.

[13] Distorsioni che si attuano verso fatti, richieste o avvenimenti.

Figura 6. Alcuni item proposti nel questionario.

Dopo aver superato questa 'prova del nove', il questionario era pronto per essere diffuso e, successivamente, analizzato. A tal proposito, precisiamo che il test prevede due tipi di risposte, con una sola scelta fra molte (a scelta multipla) oppure con più opzioni (a risposta multipla), per garantire, il più possibile, la corrispondenza tra

l'elenco degli *items* e l'opinione dell'intervistato. A questo scopo, molte domande offrivano anche la voce 'altro', tramite la quale il destinatario potesse specificare un eventuale dettaglio mancante.

6. Conclusioni

Come anticipato, il questionario, costituito da trenta quesiti, è stato suddiviso in tre parti, riferite alla formazione e agli interessi degli intervistati (7 domande), alla didattica (20 domande) e ad alcune informazioni anagrafiche (3 domande).

Dalle risposte pervenute, alcune invero piuttosto prevedibili perché corrispondenti a dati già raccolti a livello nazionale, come l'abituale uso dei manuali (quasi 80% degli intervistati) e una buona formazione universitaria dei docenti coinvolti, il 64,9% dei quali ha sostenuto più di tre esami di Storia, emergono anche alcune novità.

Per esempio, l'approccio metodologico appare abbastanza innovativo, per quanto l'81% dei partecipanti al sondaggio abbia conseguito una laurea del vecchio ordinamento e abbia alle spalle molti anni di servizio; a questo si aggiungono una particolare attenzione alla didattica cooperativa (72,5%), la consapevolezza dell'importanza delle fonti, *in primis* quelle del libro di testo, e un crescente interesse per gli eventi storici che offre il territorio.

Quest'ultimo dato sembrerebbe riflettersi sulla didattica per quanto concerne il *focus* sull'attualità, tant'è che quasi tutti i docenti intervistati hanno dichiarato di aver affrontato in classe i drammatici eventi in Ucraina e sul fronte israelo-palestinese (quasi il 70%), ma non sull'aggiornamento e sulla didattica laboratoriale.

Infatti, il 73,4% degli interpellati, alla domanda n. 21 che chiedeva se avessero organizzato almeno un laboratorio di Storia durante l'anno scolastico precedente, ha risposto negativamente, percentuale che quasi corrisponde al 77% di coloro che hanno dichiarato di non essersi aggiornati in didattica della Storia nell'ultimo anno (domanda n. 6) sottolineando una carenza cronica in quest'ambito e nella didattica secondo il principio della *ricerca-azione*.

Dunque, provando a comparare gli esiti dei tre quesiti, si potrebbe supporre che tra gli insegnanti intervistati vi sia sì un interesse ad approfondire la Storia in occasioni extra-scolastiche ma che poi questo non incida sull'insegnamento, forse per mancanza di corsi specificatamente dedicati, di risorse, oppure di formazione metodologica, come per il laboratorio, che richiede una sua peculiare preparazione per essere propriamente detto.

Naturalmente questo non esclude un'autoformazione, quale, per esempio, la lettura di saggi e la fruizione delle molte risorse messe a disposizione dai *social media,* e un eventuale confronto con i colleghi, come farebbe supporre la buona percentuale di risposte affermative (poco meno del 60%) alla domanda n. 14 dedicata proprio alla collaborazione fra docenti.

Inoltre, il campione si dimostra attento anche alla conoscenza della normativa per la programmazione annuale se, alla domanda n. 12, dedicata proprio alla progettazione, l'87,2% degli intervistati dichiara di organizzarla secondo le *Indicazioni nazionali* (DM n. 254 del 16 novembre 2012). Il dato è confermato anche dalle risposte al quesito n. 13 che chiede, nello specifico, quali siano i principali traguardi di competenza attesi al termine della Scuola secondaria di primo grado: tra questi spiccano la conoscenza del patrimonio culturale, 73,4% e la comprensione e l'uso delle fonti (quasi 78%), quest'ultimo indicatore ripreso anche nell'allegato 1 del DM del 16 novembre del 2016, a conferma di un corpo docente consapevole della normativa in materia di progettazione didattica.

Tuttavia, il confronto fra teoria e pratica didattica, a parere di chi scrive, si evidenzia negli esiti della domanda n. 26 che chiede con quale argomento, in ordine cronologico, l'intervistato abbia completato il programma di Storia nell'ultima classe terza in cui ha insegnato: se le *Indicazioni* suggeriscono di affrontare anche la rivoluzione digitale e la globalizzazione[14], il 36,2% afferma di essersi fermato alla guerra fredda, seguito dalla seconda percentuale più alta di risposte che è quella riguardante gli anni di

[14] Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO in Siti web.

piombo, a sottolineare nuovamente come la Scuola italiana fatichi a incontrare la Storia contemporanea nel senso più stretto del termine; un motivo potrebbe essere la necessità di rivedere il curricolo, come già ricordato, e le diverse esigenze didattiche che caratterizzano ciascuna classe, ma a ciò si aggiunge anche la mancanza di una formazione che prepari e guidi il docente nella complessità del presente per renderlo didatticamente fruibile.

Infatti, in ultima sintesi, la ricerca condotta sul nostro campione, che in parte rappresenta i docenti di Storia della Scuola secondaria di primo grado della provincia di Udine ha confermato le criticità legate proprio alla formazione *in itinere* e, di conseguenza, all'insegnamento della Storia. Ciò risulta dipendere, come brevemente qui delineato, da una assenza di specializzazione didattica per i docenti, i quali spesso non hanno accesso a percorsi formativi specifici.

Questo si evince dai dati riportati dalle domande n. 3 e n. 6, rispettivamente sulla formazione iniziale per l'insegnamento genericamente inteso e della Storia in particolare, che attribuiscono una proposta formativa solo a un terzo del campione, una proposta formativa, la quale si riduce a un quinto se riferita specificatamente alla didattica storica.

Inoltre, fatta eccezione per l'Università, non esiste nel nostro Paese la figura dell'insegnante di Storia "specializzato": nell'ambito delle Scuole secondarie, chi si dedica alla disciplina ne insegna almeno un'altra (vedi Filosofia oppure Italiano) spesso molto diversa per le competenze didattiche richieste, alimentando negli insegnanti la sensazione di essere quasi a prestito di discipline che non si sono scelte e condannando definitivamente la Storia contemporanea, grande assente dalle nostre lezioni.

Per supplire a tutto questo spesso si è generata una dipendenza dal libro di testo, a volte unica "stampella didattica", che seppur utile, non dovrebbe essere però l'unico strumento da utilizzare, altrimenti si rinforza il pregiudizio della Storia vista come qualcosa da studiare a memoria sul manuale e dimenticare subito dopo l'interrogazione.

Nonostante ciò, è emersa una volontà di innovazione, con molti insegnanti che si avvicinano a metodologie partecipative e all'autoformazione. Infine, lo studio invita a riflettere sull'importanza di una formazione strutturata per i docenti di Storia, e non solo a livello accademico, per garantire un insegnamento efficace e critico della disciplina, che non è ancillare rispetto ad altre discipline ma che, come scriveva Marc Bloch, è la «scienza degli uomini nel tempo» e, come tale, ci accomuna tutti.

BIBLIOGRAFIA

BOCCHETTI G.
2024, *La didattica universitaria della storia. Un confronto tra Italia e Spagna*, Federico II University Press fed OA Press scaricabile dall'indirizzo web: <https://doi.org/10.6093/978-88-6887-215-1>.

BRUSA A.
1999, *Il programma di storia,* Scandicci, La Nuova Italia.
2021, «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione», in *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 1 (2021), pp. 183-230, scaricabile dall'indirizzo:
<https://rosa.uniroma1.it/rosa02/dimensioni_ricerca_storica/article/download/735/620>.

MONDUCCI F., PORTINCASA A.
2023, 2024*, Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano, UTET università.

PANCIERA W., SAVIO A.
2022, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Milano, Le Monnier università.

PEPE I.
2016, *Compendio delle nuove avvertenze generali e metodologie didattiche*, Napoli, Gruppo editoriale Simone.

REALI M., TURAZZA G., MIZZOTTI C., CORRADI G., MORAZZONI M.
2021, *Le pietre parlano. La storia e la geografia attraverso i documenti*, Torino, Loescher Editore.

PER APPROFONDIRE

CAJANI L., CORSI E.
2021, «Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale, *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 1 (2021), pp. 7-28, scaricabile dall'indirizzo web:
<https://rosa.uniroma1.it/rosa02/dimensioni_ricerca_storica/article/download/728/613/2712>.

MATTOZZI I.
2020, «Didattica della storia, La storia bene comune. Ma che storia? E quanta storia?», *Didattica della storia – 2*, n. 1S (2020), pp. 111-131, scaricabile dall'indirizzo web:
<https://dsrivista.unibo.it/article/download/11132/11112>.

SITI WEB

BOSCHI D.
2015, *"Che cosa significa per te la storia?". Un'esperienza didattica nelle scuole superiori*, <https://www.novecento.org/didattica-in-classe/che-cosa-significa-per-te-la-storia-unesperienza-didattica-nelle-scuole-superiori-1469/>, sito consultato il 29.1.2025.

GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA
2018, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)>, sito consultato il 29.1.2025.

LICEO "CATERINA PERCOTO" – UDINE
<https://sites.google.com/liceopercoto.it/liceopercotoscuolapolodebate/i-riferimenti-nazionali-del-debate?authuser=0>, sito consultato il 29.1.2025.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO
MIM, al via il tavolo tecnico per prevenzione e contrasto bullismo e cyberbullismo. Valditara: "Promuovere la cultura del rispetto tra i giovani per tutelare la dignità e la salute di ogni persona", <https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf>, sito consultato il 27.2.2025.

PANETTO M.
2013, *Attenzione: 45 minuti, poi il cervello rallenta*, <https://ilbolive.unipd.it/it/content/attenzione-45-minuti-poi-il-cervello-rallenta>, sito consultato il 29.1.2025.

Per ulteriori approfondimenti:

CARO M.
Come validare un questionario di nuova ideazione, <https://www.mathsly.it/wordpress/come-validare-un-questionario-di-nuova-ideazione/>, sito consultato il 29.1.2025.

CECCOLI P.
2023, Il ruolo della storia nella scuola di oggi: esperienze e riflessioni, <https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/7716-7716/>, sito consultato il 29.1.2025.

CLIO '92. ASSOCIAZIONE DI INSEGNANTI E RICERCATORI SULLA DIDATTICA DELLA STORIA
<https://www.clio92.org/>, sito consultato il 29.1.2025.

CRIVELLARI C., BRAVIN R.
2018, *I giovani e la storia. un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto,* <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/i-giovani-e-la-storia-unindagine-tra-gli-studenti-delle-scuole-superiori-del-veneto-3293/>, sito consultato il 29.1.2025.

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA
Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61 Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonchè raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale,

a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00069) (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23),
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg, sito consultato il 29.1.2025.

GOZZINI G.
Dalla Weltgeschichte alla world history: percorsi storiografici attorno al concetto di globale. Relazione al Convegno Sissco Cantieri di storia (Lecce, 25-27 settembre 2003),
<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2003%20Gozzini.pdf>

HISTORIA LUDENS
<https://www.historialudens.it/, sito consultato il 29.1.2025.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO
2007, *Gli assi culturali*,
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf>, sito consultato il 29.1.2025.
Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica,
<https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf>, sito consultato il 29.1.2025.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Settembre 2012,
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, sito consultato il 29.1.2025.
Valutazione periodica degli apprendimenti nelle classi degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado – Indicazioni per gli scrutini dell'anno scolastico 2012-13,
<https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm89_12.html, sito consultato il 29.1.2025.

NOVECENTO.ORG DIDATTICA DELLA STORIA IN RETE
<https://www.novecento.org/, sito consultato il 29.1.2025.

TRAN A.
Oltre 60 esempi di domande a risposta chiusa per una migliore progettazione del sondaggio | Il 2025 rivela,
<https://ahaslides.com/it/blog/close-ended-questions-examples/>, sito consultato il 29.1.2025.