

Didattica della storia¹

Giuliano Masola

"Ager Veleias", 21.09 (2026) [www.veleia.it]

Il *Il primo libro di didattica della storia* di Andrea Micciché, Igor Pizzirusso e Marcello Ravveduto nasce dall'esigenza di offrire a chi si forma o è già insegnante di storia una "cassetta degli attrezzi" unitaria: un percorso organico che tenga insieme metodo storico, didattica operativa, *public history* e *digital history*.

Il volume è diviso in cinque sezioni: *I metodi e la didattica della storia*, *Didattica fuori dalla scuola*, *Le sfide della didattica della storia*, *Le risorse per la didattica della storia*, *Una riflessione conclusiva*, *Un'appendice: norme, programmi e storia*.

L'idea di fondo è che l'insegnante di storia debba padroneggiare non solo i contenuti disciplinari, ma anche gli strumenti metodologici dello storico e le nuove forme, pubbliche e digitali, che la conoscenza storica assume fuori dalla scuola.

Nel I capitolo si tratta della metodologia, richiamando la teoria del *powerful knowledge* (Michael Young, ripresa da Arthur Chapman): l'insegnamento della storia dovrebbe fondarsi sulla padronanza delle procedure proprie della disciplina, non su generiche "competenze chiave" trasversali. Viene poi ricostruita la nascita della storia come scienza moderna, dalla critica erudita di Jean Mabillon alla svolta ottocentesca di Leopold von Ranke, fondata sulla centralità e la verifica delle fonti.

Ampio spazio è dedicato alla critica delle fonti: autenticità e attendibilità sono illustrate con esempi concreti (Marc Bloch e il caso dei falsi storici; i *Protocolli dei Savi Anziani di Sion*; uno studio di Roberto Bizzocchi sopra una iscrizione sepolcrale falsa, ma comunque significativa). Si riflette sulle periodizzazioni, confrontando le proposte di Eric Hobsbawm, *Il Secolo Breve 1914-1991*, segnato dai totalitarismi e dai due conflitti mondiali, e di Charles Maier, *Epoca Lunga 1860-1970*, incentrata sullo statonazione territoriale, dagli anni '60 dell'Ottocento alla globalizzazione degli anni '70 del Novecento: mostrando come ogni periodizzazione sia già un atto interpretativo con ricadute didattiche dirette.

Il tema del "pensare storicamente" viene trattato nel II capitolo. Si incrociano due filoni: la "coscienza storica" di Jörn Rüsen (interazione fra interpretazione del passato, percezione del presente e attesa del futuro) e l'*historical thinking* di Peter Seixas, che distingue concetti di primo livello (nazione, economia, ecc.) da concetti procedurali di secondo livello (significato storico, uso delle fonti, continuità e cambiamento, cause e conseguenze, prospettiva storica, dimensione morale). Questi concetti procedurali diventano una griglia operativa per progettare unità didattiche e per l'autovalutazione del docente.

¹ A proposito di A. Micciché - I. Pizzirusso - M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Torino 2025, pp. 320.

Una parte importante è dedicata alla scelta e all'uso critico del manuale scolastico: criteri di valutazione (autorevolezza degli autori, leggibilità, apparati di fonti), ma anche all'idea che il manuale debba essere trattato come punto di partenza da mettere in discussione, non come narrazione dogmatica, aprendosi anche alle risorse digitali (musei virtuali, archivi digitalizzati, banche dati).

Nel III capitolo, si riflette sul triplice significato della parola "storia" (evento, racconto, disciplina) e sulla nozione di Johan Huizinga secondo cui ogni civiltà produce la propria forma di storia.

Viene introdotto il concetto di "iperstoria" di Luciano Floridi: nelle società sature di ICT (Information and Communication Technology) la memoria digitale è instabile, per cui "salvare" diventa l'opzione di default e il problema è cosa cancellare.

Il cuore del capitolo è la definizione di *public history*: una disciplina che Serge Noiret ha definito "fantasma" perché a lungo negata dall'accademia, pur essendo evidente nei suoi effetti: il National Council on Public History la descrive come forme molteplici (musei, archivi, media, professioni) in cui la conoscenza storica circola fuori dall'università.

L'*albero* di Thomas Cauvin è una metafora molto efficace, poiché mostra come la *public history* sia un processo di formazione della conoscenza da parte di un input teorico per giungere a un output pratico. Marcello Ravveduto usa la metafora dell'arcipelago (la terraferma dell'accademia e le isole della *public history*, unite dal mare della comunicazione storica) e ricostruisce la nascita del percorso italiano della disciplina, dall'Associazione italiana di Public History (2016) al Manifesto della Public History italiana.

Il capitolo IV parte dalla indagine storica di Roy Rosenzweig e David Thelen (*The Presence of the Past*, 1994): gli americani intervistati preferivano conoscere il passato attraverso l'esperienza diretta (musei, famiglia, oggetti) piuttosto che a scuola, giudicata spesso "noiosa".

Una indagine più recente del FrameWorks Institute individua otto ostacoli ricorrenti nella percezione pubblica della storia (la storia ridotta a fatti e personaggi, alla cronaca, al fatalismo, ecc.). Ravveduto analizza criticamente l'approccio incentrato sui "grandi personaggi", la confusione fra storico e cronista, e la differenza fra i due mestieri (paragonati anche a quello del giudice, del detective e del medico).

Un'ampia sezione è dedicata all'empatia storica, con l'esempio della serie Netflix *Bridgerton* come caso di uchronia (fantastoria) utile a discutere in classe il rapporto fra accuratezza storica e libertà narrativa. Vengono poi presentate, come esempio di *public history* applicata alla scuola, le schede curate da Noiret e Salvatori per la collana *Effetto storia*, con decine di temi (dalle rievocazioni storiche alla *cancel culture*, dal revisionismo alla memoria delle foibe) organizzati per macroperiodo.

Il V capitolo mostra le diverse tipologie di fonte e diversi mezzi utilizzabili in classe, quali il cinema, il teatro, la fotografia, la musica, il gioco dando spazio alla creatività. Soprattutto, il docente ha la necessità di adattare continuamente l'insegnamento all'evoluzione generazionale e informatica. Il web, elemento divenuto basilare, offre tantissime possibilità, ma anche notevoli rischi.

Le risorse digitali, correttamente utilizzate permettono di sopperire a gravi lacune: la Geografia materia sempre più negletta, può trovare così il suo giusto ruolo (Geostoria). Le fonti iconografiche (fotografie, dipinti) vengono presentate come testimonianze mai neutre, da leggere considerando contesto di produzione,

inquadratura ed eventuali manipolazioni (celebre il caso della foto di Lenin a Mosca nel 1920, ritoccata per far scomparire Trockij e Kamenev). Le fonti cinematografiche sono trattate come specchio dell'epoca in cui un film è stato girato più che di quella narrata (per esempio, i film italiani sulla Resistenza degli anni '50).

Vi è poi l'uso didattico degli oggetti materiali e il concetto di patrimonio culturale, richiamando la "Convenzione di Faro" del Consiglio d'Europa, la toponomastica e i luoghi della memoria. Ampio spazio è dedicato ai musei di storia come luoghi di apprendimento informale ed *edutainment* (musei etnici statunitensi, Smithsonian Institute) e italiani (il museo M9 di Mestre, dedicato al Novecento).

Igor Pizzirusso, nel VI capitolo, analizza l'impatto del web e delle ICT (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) sulla didattica, superando la contrapposizione fra "apocalittici" e "integrati". Vengono proposti modelli operativi come la WebQuest, strutturata in cinque fasi (Introduzione, Compito, Risorse, Processo, Valutazione), utile per guidare gli studenti in ricerche strutturate sul web, evitando la dispersione informativa.

Un'attenzione specifica è riservata all'educazione alla «cittadinanza digitale», per valutare l'attendibilità di informazioni e notizie online, riconoscere le *fake news*, usare consapevolmente il web anche come spazio per produrre contenuti storici (podcast, blog, video) piuttosto che solo consumarli. Viene inserita una rassegna ragionata di risorse digitali utili al docente (archivi digitalizzati, musei virtuali, portali tematici).

Nel capitolo VII si esplora il rapporto fra gioco e storia: dal gioco come artefatto culturale alla *gamification* e al *game-based learning* come strategie didattiche.

Vengono analizzati giochi *mainstream* (videogiochi storici, giochi da tavolo) come strumenti per immergersi in ambientazioni storiche, esplorare architetture di città antiche o rinascimentali, interagire con personaggi del passato, favorendo un apprendimento esperienziale. È presente con un elenco di strumenti concreti suggeriti per l'uso in classe.

Marcello Ravveduto, nella sua *Riflessione conclusiva*, costruisce l'ultima riflessione intorno alla pièce teatrale *Gli studenti di storia* di Alan Bennett, ambientata in un liceo inglese degli anni Ottanta alle prese con la preparazione all'ammissione a Oxford e Cambridge.

Il confronto fra il metodo tradizionale della professoressa Lintott e quello "performativo" del giovane insegnante Irwin diventa il pretesto per discutere come la «logica dei media» (secondo la teoria di Altheide e Snow) trasformi la storia in intrattenimento e gli studenti in un'audience da conquistare, con il rischio di privilegiare lo spettacolo e il capovolgimento provocatorio delle tesi rispetto alla conoscenza critica.

Il capitolo riflette quindi sul ruolo della televisione e dei media nella costruzione della "storia pubblica" contemporanea.

Nel nono e ultimo capitolo Andrea Micciché, ricostruisce il quadro normativo italiano: dalle *Indicazioni nazionali* del 2012 per il primo ciclo alle linee guida del 2010 e del 2012 per istituti tecnici e professionali, fino ai lavori (in corso nel 2024) della nuova commissione ministeriale per la revisione dei programmi.

Si osserva come i cambi di maggioranza politica abbiano spesso inciso sui programmi scolastici di storia, terreno di scontro simbolico a basso costo ma alto

rendimento comunicativo. Viene segnalata, inoltre, una impostazione ancora piuttosto tradizionale e italocentrica dei programmi in vigore, con un impianto nozionistico incentrato sul manuale e sull'esposizione orale, e propone una lettura critica dei nuclei tematici indicati per il Novecento (guerra fredda, decolonizzazione, storia dell'Italia repubblicana).

«Oggi la storia è performance, è spettacolo» dice il neoprofessor Irwin. «È lì che la storia s'avvicina di più allo shopping», mentre l'archeologo Hector ribatte che: «Tu gli dai l'istruzione, io gli strumenti per resisterle». Come dice Roberto Barbolini, Alan Bennett (*Gli studenti di storia*) riesce a parlare seriamente del senso della vita, e della cultura, facendoci ridere come pazzi».

Potrebbe essere questa una conclusione, ma apparirebbe limitativa, forse superata. La rapidità e il numero sempre crescente delle possibilità offerte da internet (IA compresa) comporta una necessaria "*web-acribia*" (termine mio).

Oltre alla rassegna di utili risorse utili digitali sarebbe stata importante la presenza di un *Glossario*, visto l'elevato uso di termini stranieri specialistici, ma non si può avere tutto e subito.

Come detto si tratta di un volume dedicato agli addetti ai lavori. Offre però molti spunti a chi intende ampliare le proprie conoscenze e avvicinarsi al "mestiere di storico". Docenti, storici e "apprendisti" si trovano in una situazione che cambia con una velocità impressionante, per cui la "cassetta degli attrezzi" deve essere continuamente risistemata e aggiornata.

Al di là della generazione di cui si fa parte (*Millenials*, X, Y, Z) diventa automatico partecipare a quella *public history* che genera informazioni e quesiti di ogni tipo, che può portare a cantonate, ma anche a intuizioni geniali.

Nella corsa della storia, alla fine, siamo il testimone che viene passato dall'uno all'altro: una responsabilità da poco.