

PUBLIC HISTORIAN GRAPHIC DESIGNER

Il ruolo del graphic designer
nella progettazione
dei manuali di Storia
per la Scuola Secondaria
di 2° grado (SS2)

POLITECNICO DI TORINO

CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN
Design e comunicazione visiva

CANDIDATO
Pietro Gubitoso

RELATORE
Pier Paolo Peruccio

CORRELATORE
Gianluca Grigatti

LUGLIO 2026



INDICE

INTRODUZIONE	1
---------------------	----------

PARTE I - L'insegnamento della Storia nella Scuola Secondaria di 2° grado

1. La Scuola Secondaria di 2° Grado	8
1.1 I percorsi di studio	11
1.1.1 Licei	11
1.1.2 Istituti tecnici	12
1.1.3 Istituti professionali	20
1.2. Le ore dedicate alla materia <i>Storia</i>	24
1.3. Le Indicazioni Nazionali	31
1.3.1. Le Indicazioni Nazionali per i licei	33
1.3.2. Le linee guida nazionali per gli istituti tecnici e professionali	38
2. Literature review: i metodi e la didattica della storia	41
2.1 Pensare storicamente	43
2.2. Impostare una didattica sulle fonti	48

PARTE II - Il manuale di storia nella Scuola Secondaria di 2° grado

3. I manuali di storia	55
3.1. La scelta del manuale	58
3.2. Le caratteristiche rispetto ad altri manuali per la Scuola Secondaria di 2° grado	60

3.3.	Sviluppi normativi per il passaggio dal cartaceo al digitale	62
3.4.	<i>L'editoria scolastica oggi:</i> un'indagine conoscitiva dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (2026)	76
3.5.	I manuali di storia più adottati nella SS2: dati Associazione Italiana Editori a.s. 2025/26	83
3.6.	L'uso del manuale da parte dei docenti e degli studenti: il caso dell'Istituto d'Istruzione Secondaria <i>Galilei-Ferrari</i> di Torino	92
3.6.1.	Metodo della ricerca	92
3.6.2.	Contesto dell'indagine	93
3.6.3.	Fasi sperimentali	94
3.6.4.	Il questionario	109
3.6.5.	Analisi dei risultati	112

PARTE III - Il ruolo del *graphic designer*

4.	Progettare un manuale di storia per la Scuola Secondaria di 2° grado	131
4.1.	Il processo editoriale del manuale scolastico di storia in Italia	131
4.1.1.	La complessità del progetto di un libro per la scuola: intervista ad Aldo Simeone (Loescher-D'Anna project manager)	138
4.1.2.	L'uso di chatbot IAGen nel processo editoriale: intervista a Matteo Boldrini (redattore freelance)	146
4.1.3.	Progettare visivamente un manuale di storia per la SS2 per Zanichelli: intervista a Nicoletta Valentini e Paola Sasso (studio Falcinelli&Co.)	153
4.1.4.	La crisi degli autori: conferenza <i>Insegnare la storia ai giovani</i> a cura della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli	162
4.1.5.	Analisi delle interviste	166

PARTE IV - Verso una didattica iper-manuale?

5. Un manuale diffuso	173
5.1 Il manuale in crisi	173
5.2 La <i>public history</i>	174
5.3 Una grafica di utilità pubblica	178

PARTE V - Il ruolo dell'Intelligenza Artificiale Generativa (IAGen)

6. Una ricostruzione storica	185
7. Le linee guida ministeriali per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche	190
8. La figura del <i>public historian graphic designer</i>	198

APPENDICE: Anteprima della IV Conferenza annuale: <i>Insegnare storia con gli oggetti, tra materialità e mondo digitale</i> a cura della Società Italiana di Didattica della Storia	207
--	-----

CONCLUSIONI	211
--------------------	-----

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	217
----------------------------------	-----

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca analizza il ruolo del *graphic designer* all'interno del contesto della Scuola Secondaria di Secondo Grado (di seguito SS2). In particolare, si indagherà che ruolo assume nella progettazione dei manuali¹ scolastici di storia.

Questo lavoro è volto a riempire quel vuoto lasciato dalla ricerca politecnica riguardo ad alcuni aspetti della Scuola. Infatti, dalle ricerche da noi effettuate, si riscontra una carenza di questa tipologia di lavori in diversi politecnici italiani. Raramente il manuale scolastico viene visto dai *designers* come qualcosa di interessante da progettare, eppure, come si evincerà leggendo questa ricerca, «fare un libro» per la Scuola è una sfida intrigante.

Questo lavoro intende agganciarsi al filone di ricerca noto come *textbook analysis*. Ovvero, l'esaminare in modo critico i manuali scolastici per comprenderne l'efficacia didattica, i contenuti e l'impatto culturale. Le ricerche precedenti in questo ambito, confermano che il manuale di storia continua a collocarsi al centro del sistema scolastico ma, soprattutto nel nostro Paese, si conosce poco riguardo alle modalità in cui il manuale viene utilizzato da docenti e studenti. Per colmare queste lacune è stata effettuata un'indagine all'interno dell'Istituto di Istruzione Superiore (d'ora in avanti IIS) "Galilei-Ferrari" del Comune di Torino. Si è scelto questo specifico istituto perché essendo stato luogo di formazione dell'autore, è stato semplice entrare in contatto con la realtà. Dunque, per ragioni di fattibilità, si è circoscritta questa indagine a un singolo istituto scolastico del Comune di Torino, in modo da ottimizzare i tempi e semplificare il reclutamento. Sebbene i risultati possano presentare una validità ecologica limitata a causa del campione, l'impiego di un campione di convenienza permette in questo caso di calare l'oggetto della ricerca – i manuali scolastici di storia – in un contesto reale.

L'indagine è stata suddivisa in due fasi sperimentali. L'obiettivo della prima fase è stato quello di raccogliere dei dati qualitativi rispetto all'utilizzo del manuale di storia. Si sono dunque effettuate delle interviste semi strutturate, su base volontaria, a un ridotto campione di

1 All'interno della tesi verranno utilizzati come sinonimi le parole "manuale", "libro di testo" e "sussidio" per indicare lo stesso oggetto. Come si vedrà, il termine "manuale" viene utilizzato maggiormente da chi analizza analiticamente l'oggetto; il termine "libro di testo" è il modo in cui viene riconosciuto l'oggetto a livello ministeriale; il termine "sussidio" viene utilizzato dai docenti. Un termine simile ma non sinonimo è "corso" che indica l'insieme di volumi editi da uno stesso editore, il termine è infatti utilizzato maggiormente in ambito editoriale.

docenti (2 F, 1 M) e un campione di studenti (11 F, 14 M). Utilizzare un campione ampio, in questa fase, non è stato necessario perché si puntava a raccogliere dei dati per strutturare i questionari somministrati nella seconda fase. Nella seconda fase si è puntato a raccogliere dei dati quantitativi rispetto all'uso del manuale di storia. Un questionario è stato somministrato alla docenza dell'istituto (10 risposte) e un altro questionario è stato somministrato agli studenti (115 risposte).

Seppur, le ricerche precedenti confermino che il manuale di storia continua a collocarsi al centro del sistema scolastico, alla luce di un utilizzo maggiore da parte degli studenti di strumenti digitali verrebbe da chiedersi se il manuale viene effettivamente ancora utilizzato. Infatti, attraverso il questionario descritto nelle motivazioni, oltre a comprendere in che modo il manuale viene utilizzato, si cercherà di verificare tale questione.

Attraverso la letteratura di riferimento, si porta avanti l'ipotesi che il passaggio dalla carta ai pixel² non riguardi solo il manuale, ma anche la didattica sul quale esso verte. Si confronterà dunque la letteratura di riferimento in merito a questo ambito per rilevare questo cambiamento. Infine, si cercherà di comprendere quale ruolo assume il *graphic designer* nella progettazione dei manuali nella SS2 alla luce di questi cambiamenti. Tenendo a mente l'aspetto grafico è solo uno dei tanti aspetti che riguardano questa questione.

La tesi si articola in cinque parti. Nella prima parte si definirà il contesto scolastico della didattica della storia nella SS2. Si analizzerà la struttura dei licei, degli istituti tecnici e professionali, evidenziando le differenze nel monte ore dedicato alla disciplina (6,96% nei licei, nei tecnici 6,25% e 3,91% nei professionali) e i diversi approcci culturali richiesti agli studenti. Verrà inoltre esaminato l'impatto della recente sperimentazione dei percorsi quadriennali (la "filiera 4+2"), che comporta una riduzione degli orari e dei programmi (rispetto alle ore di storia si rileva -0,49% nei tecnici ma +1,52% nei professionali). Successivamente, il primo capitolo analizza l'evoluzione delle Indicazioni Nazionali ministeriali³. Si confronteranno le linee guida del 2010, più aperte a un approccio

² si fa riferimento al titolo del volume *Dalla carta ai pixel*, (a cura di) Cau Maurizio e Zanatta Sara, Fondazione Bruno Kessler Press, il Mulino, Bologna, 2025

³ si noti che il Ministero distingue «Indicazioni Ministeriali» per i licei e «Linee guida» per tecnici e professionali per indicare due documenti diversi ma di natura simile

di *Global History*, con le bozze ministeriali del 2026 per i licei. Si evidenzia come queste ultime rappresentino un cambio di paradigma, imponendo un ritorno alla centralità identitaria della storia italiana ed europeo-occidentale, e ampliando l'arco cronologico da studiare (dalla Preistoria ai giorni nostri), con il rischio di sovraccaricare la didattica con un eccesso di nozionismo.

Nel secondo capitolo verranno analizzati alcuni fondamenti teorici della didattica della storia nella SS2. Verrà introdotto il filone di ricerca dell'*Historical Thinking*, partendo dal modello di Peter Seixas con i sei concetti procedurali (fonti, continuità e cambiamento, cause e conseguenze, prospettiva storica, dimensione etica, significato storico). Questo quadro verrà contestualizzato in Italia attraverso la sintesi proposta dagli studiosi Miccichè, Pizzirusso e Ravveduto, che riconducono il «pensare storicamente» a tre dimensioni essenziali: le fonti, il tempo e il rapporto passato-presente. Verrà dunque definito cosa distingue una «fonte primaria» da uno «strumento didattico» e si illustreranno le modalità per impostare una didattica basata sulle fonti, facendo riferimento alla «grammatica dei documenti» di Antonio Brusa, articolata in quattro fasi: Scegliere, Interrogare, Interpretare e Scrivere (SIIS). Il capitolo si conclude chiarendo la distinzione metodologica tra «didattica laboratoriale», intesa come attività complessa e di carattere eccezionale, e «didattica operativa», che dovrebbe costituire la prassi quotidiana per superare la rigida narrazione manualistica.

La seconda parte si concentra sull'evoluzione, le criticità e l'uso del manuale scolastico di storia, considerato dai docenti come un «sussidio» didattico. Si analizzeranno le logiche peculiari dell'editoria scolastica, un mercato caratterizzato da una «domanda intermediata», in cui chi sceglie i testi (il corpo docente) non ne sostiene i costi, e chi li utilizza (gli studenti) non li sceglie. Verrà effettuata una ricostruzione della transizione dal formato cartaceo a quello digitale. Sulla base dei dati dell'Indagine Conoscitiva dell'AGCM (2026), verrà dimostrato il sostanziale fallimento degli obiettivi normativi fissati dal Decreto Ministeriale n. 781 del 2013: nonostante la diffusa adozione di testi in formato misto, la componente ebook rimane quasi totalmente inutilizzata a causa di carenze infrastrutturali, deficit di formazione e vincoli restrittivi imposti dalle licenze editoriali. Infine, verrà descritta l'indagine nell'IIS «Galilei-Ferrari» di Torino. Attraverso esperienze di campo e questionari, si evidenzierà uno scollamento tra la

proposta editoriale, le istituzioni e l'utenza finale: mentre i docenti integrano il testo con dispense e risorse esterne, la maggioranza degli studenti (il 71,3%) mostra un netto distacco dal libro, preferendo ricorrere a video, riassunti e, soprattutto, a chatbot di Intelligenza Artificiale Generativa (d'ora in avanti IAGen) per semplificare e velocizzare l'apprendimento.

La terza parte esamina la complessa filiera produttiva del manuale scolastico di storia per la SS2 delineando le dinamiche progettuali e il ruolo di specifiche figure professionali. Il quadro viene ricostruito attraverso i resoconti di alcune interviste dirette a esperti del settore editoriale. Attraverso la testimonianza di Aldo Simeone, *project manager* per Loescher/D'Anna, si illustrano le fasi di coordinamento, le ampie tempistiche di sviluppo di un'opera e le pesanti criticità organizzative imposte dai repentini mutamenti delle direttive ministeriali. Il colloquio con il redattore freelance Matteo Boldrini documenta le recenti trasformazioni del lavoro di redazione, in particolare, l'impiego dell'IAGen per abbattere le tempistiche di lavoro in attività massive, come la stesura degli esercizi. Boldrini precisa comunque la necessità di della supervisione umana per la selezione iconografica e per il rispetto delle linee editoriali. Il tema della progettazione visiva viene affrontato attraverso l'intervista alle designer Nicoletta Valentini e Paola Sasso dello studio Falcinelli&Co., lo studio si occupa di realizzare i manuali per la scolastica di Zanichelli. L'intervista mostra come l'elaborazione del layout e l'impostazione tipografica debbano bilanciare la richiesta delle case editrici di ottenere pagine visivamente accessibili con i precisi vincoli tecnici di stampa e le direttive istituzionali. A chiusura di questa sezione, si riportano i contenuti di una conferenza organizzata dalla Fondazione Giangiacomo Feltrinelli sul ruolo degli autori dei manuali scolastici di storia. Il dibattito si concentra sulle pressioni sperimentate dagli storici nel tradurre argomenti complessi in forma narrativa, definendo la stesura del manuale una difficile sintesi tra il rigore della disciplina, i limiti di spazio e le aspettative didattiche del corpo docente.

Nella quarta parte si ipotizza la transizione verso il modello del «manuale diffuso» e un nuovo profilo di docente con abilità da *graphic designer*. Partendo dalla crisi del libro di testo, evidenziata nelle parti precedenti, si distingue all'interno del manuale tra «contenuto» (ciò che

trasmette una nozione) e «struttura» (il modo in cui viene somministrato), rilevando che gli insegnanti che non adottano un manuale autoproducono slide, video e sintesi, ricostruendo un «iper-manuale» modellato sulle esigenze della classe. Secondo questa visione, nel momento in cui il manuale dovesse essere sostituito cambierebbe solo nella sua «struttura» e non nei suoi «contenuti». Inoltre, secondo le teorie di *public history*, ovvero la disciplina «glocale», teorizzata negli anni '70 da Robert Kelley e G. Wesley Johnson, che studia la presenza e gli usi del passato nella società al di fuori del mondo accademico, il docente al pari di altre figure interpreta il «mestiere» del public historian: mediante una molteplicità di processi narrativi diventa interprete delle fonti e della memoria in interazione diretta con un pubblico e le sue comunità. A differenza di altre figure però rivolge questa mediazione a un pubblico specifico (gli studenti) affiancando all'interpretazione storica competenze pedagogiche e didattiche e, sempre più, abilità di comunicazione visiva. Come si farà notare all'interno della parte, la progettazione visiva da tempo non è più di sola competenza degli esperti ma si è progressivamente democratizzata: con l'avvento del *personal computer*, del *desktop publishing*, poi delle piattaforme di formattazione precompilata in stile *Canva* e infine oggi con l'IAGen il «fare grafica» è diventato uno strumento di uso pubblico, secondo la logica del movimento D.I.Y. (*design it yourself*). Mettendo in parallelo le teorie della *public history* con l'evoluzione del ruolo graphic designer si introduce la figura del *public historian graphic designer*, un docente che nella pratica quotidiana attua competenze storiche, didattiche e progettuali, potenzialmente facilitate dall'avvento degli strumenti di IAGen.

Nella quinta parte verrà esaminata l'evoluzione dell'IA-Gen e il suo ingresso normativo nel sistema scolastico. Una sintetica ricostruzione storica ne ripercorre le tappe soffermandosi inoltre sul funzionamento tecnico dei chatbot e sull'impatto ambientale delle cosiddette *Red AI*. Tale quadro contestualizza le Linee guida ministeriali (D.M. n. 166 del 9 agosto 2025) che, sulla scorta dell'AI Act, inquadrano le Istituzioni scolastiche come *deployer* responsabili sul piano tecnico, giuridico e organizzativo. Se ne illustrano i livelli di rischio e le cinque fasi operative (definizione, pianificazione, adozione, monitoraggio e conclusione sulla piattaforma «Unica»), con una valutazione dell'applicabilità che rileva l'asimmetria d'uso tra studenti e docenti e ribadisce la centralità dell'insegnante

nel riconoscere le informazioni inesatte prodotte dalla macchina.

La parte si conclude approfondendo la figura del public historian designer tramite una rassegna dei principali strumenti del docente-progettista: piattaforme di grafica e presentazione (*Canva*, *PowerPoint*), chatbot generativi e *Gemini*, le soluzioni di IAGen integrate nei manuali dai principali editori e progetti come *Book in Progress AI*. Se ne evidenziano potenzialità e criticità, interrogandosi sulla capacità del sistema scolastico di formare docenti non solo sui contenuti, ma anche sulla forma, ovvero sul controllo consapevole delle immagini.

Infine, in appendice si riporta l'anteprima della IV Conferenza annuale della Società Italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt) dal titolo *Insegnare storia con gli oggetti, tra materialità e mondo digitale*. La Conferenza si terrà a Torino ad inizio settembre. I temi riguarderanno la didattica della storia alla luce delle nuove Indicazioni Nazionali, proponendo un approccio della didattica con gli oggetti come metodologia concreta per sviluppare la capacità di pensare storicamente negli alunni e nelle alunne, della scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

PARTE I

L'insegnamento
della storia nella Scuola
Secondaria di 2° grado
(SS2)

1. LA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

La Scuola Secondaria di 2° grado (d'ora in avanti SS2) rappresenta la fase finale del secondo ciclo di istruzione scolastica. Fino al 2003, questo ordine scolastico era noto come Scuola Media Superiore, ma con la Legge n.53 del 28 marzo 2003 (nota come Riforma Moratti) cambiò dicitura, passando a SS2. Con questa dicitura si intendono quei percorsi di istruzione liceale, tecnica e professionale della durata di 5 anni, per alunni dai 14 ai 19 anni circa, che si concludono con un esame di Stato.

Il sistema scolastico italiano, sulla base di quanto viene riportato sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito (d'ora in avanti MIM o Ministero), si struttura come illustrato nella Fig.1¹. Quanto riportato sul sito del Ministero è la sintesi di un più ampio quadro normativo. Il "sistema integrato 0-6" è stato introdotto dalla Legge 107/2015. L'obbligo di istruzione decennale (da 6 a 16 anni) è stabilito dal D.M. 139/2007. Ad esso si affianca il diritto/dovere alla formazione per almeno 12 anni, o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale entro i 18 anni, sancito dal D.Lgs. 76/2005. L'obbligo scolastico nell'ultimo biennio può essere assolto anche all'interno dei percorsi regionali IeFP, ai sensi della Legge 133/2008, o tramite contratto di apprendistato a partire dai 15 anni, come previsto dalla Legge 183/2010. Per quanto concerne il secondo ciclo, la strutturazione a regime della nuova filiera tecnologico-professionale (il modello sperimentale "4+2") a partire dall'a.s. 2026/2027 è disciplinata dalla Legge 121/2024, nonché dal D.M. 221/2025 e dal D.L. 127/2025. Infine, la classificazione dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) come istruzione superiore di livello universitario si deve alla Legge 508/1999.

¹ MIM, *Sistema educativo di istruzione e di formazione*
- ultimo accesso 22 giugno 2026 <https://www.mim.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

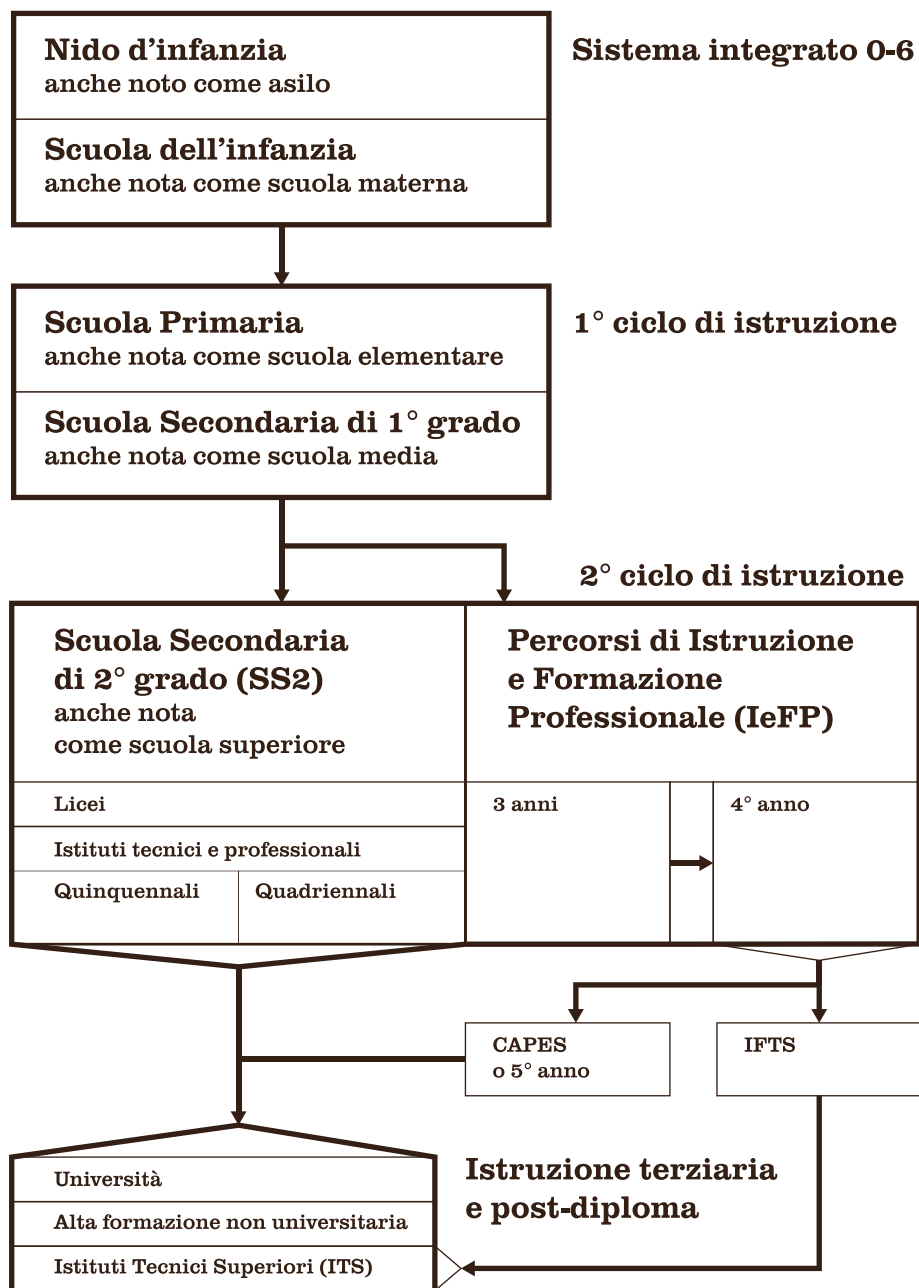


Fig.1 Rappresentazione schematica dell'ordinamento scolastico e formativo italiano: il diagramma illustra la progressione dei cicli di studio, dal sistema integrato 0-6 anni fino all'istruzione terziaria e post-diploma. Nel secondo ciclo è evidenziata la biforcazione tra l'istruzione secondaria di II grado (SS2, comprendente licei, istituti tecnici e professionali, con le relative filiere quinquennali e quadriennali) e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale regionale (IeFP, articolati in 3 e 4 anni). Le frecce inferiori delineano le possibili transizioni in uscita verso il livello terziario: l'accesso diretto per i diplomati SS2 e i necessari percorsi di raccordo per i diplomati IeFP quadriennali (il Corso Annuale Per l'Esame di Stato o il 5° anno in un percorso della SS2 per l'accesso a Università e Alta Formazione; o l'anno integrativo in un percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore per l'ingresso negli ITS).

Come si è già detto nell'introduzione, la SS2 sarà lo scenario su cui ci si concentrerà in questa tesi. In particolare, ci si soffermerà ad analizzare quale figura assume il graphic designer in questo scenario, attraverso i manuali di storia. Partiamo dunque definendo da quali percorsi si articola la SS2, ovvero: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Ogni percorso scolastico si suddivide in indirizzi più specifici, e per ogni indirizzo vi è un relativo monte ore dedicato all'insegnamento della materia di storia. Di interesse per la nostra ricerca sarà prima descrivere brevemente lo scenario in cui la didattica della storia avviene.

1.1 I PERCORSI DI STUDIO

1.1.1 LICEI

Stando alla definizione del Ministero dell'Istruzione e del Merito (d'ora in avanti MIM o Ministero): "I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con avvio a un atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro"². Il percorso è articolato in 5 anni, suddivisi in due periodi biennali e un quinto anno.

Stando sempre a quanto comunica il MIM:

"I Licei, ciascuno secondo la propria peculiare caratterizzazione, promuovono negli studenti l'acquisizione di tre tipologie diverse di conoscenze: conoscenze dirette, che si danno per contatto con qualcuno o qualcosa (gli "oggetti culturali" proposti in aula e fuori dall'aula); abilità nello svolgimento di azioni; conoscenze proposizionali relative al dominio di dati, informazioni, tecniche e saperi. Tali conoscenze e abilità sono funzionali alla maturazione di solide competenze culturali disciplinari e trasversali per lo sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti in tutte le sfere della personalità: cognitiva, relazionale, affettiva, volitiva. [...] Il fine generale dei Licei è la formazione integrale della persona secondo una prospettiva di approfondimento culturale"³.

² MIM, Scuola secondaria di secondo grado - ultimo accesso 2 giugno 2026 <https://www.mim.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

³ MIM, *Pubblicato il testo delle nuove Indicazioni Nazionali per i Licei*, Doc. «Premessa», pp. 18, 2026 - ultimo accesso 2 giugno 2026 <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei->

Dalle definizioni del MIM emerge una concezione del liceo come un percorso orientato principalmente alla formazione culturale generale dello studente. L'obiettivo non è soltanto l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma soprattutto lo sviluppo di strumenti interpretativi e critici utili a smontare la complessità. In questa prospettiva, le discipline umanistiche assumono un ruolo particolarmente rilevante, poiché contribuiscono alla costruzione di competenze argomentative, analitiche e riflessive che il Ministero considera centrali nella formazione della persona. Dunque, il liceo si prefigura come uno spazio di approfondimento culturale finalizzato allo sviluppo di una cittadinanza consapevole e alla prosecuzione degli studi superiori.

I percorsi liceali si suddividono in 10 indirizzi⁴:

- Liceo artistico (suddiviso in sei indirizzi: Arti figurative; Architettura e ambiente, Design, Audiovisivo e multimediale, Grafica, Scenografia)
- Liceo classico
- Liceo linguistico
- Liceo musicale e coreutico (con le sezioni rispettivamente musicale e coreutica)
- Liceo scientifico
- Liceo scientifico – opzione Scienze applicate
- Liceo scientifico – sezione a indirizzo sportivo
- Liceo scienze umane
- Liceo scienze umane – opzione economico sociale
- Liceo del Made in Italy

Le ore annuali dedicate all'insegnamento della storia sono le stesse in tutti i percorsi, eccetto il liceo classico, in cui si registra un'ora in più nel secondo biennio e nel quinto anno [vedasi tab. 1 in I.1.2]. Bisogna però far notare che a seguito del DPR 89/2010⁵ storia e geografia sono state insegnate insieme solo nel primo biennio, mentre nel secondo biennio e al quinto anno geografia esce dal piano formativo e le ore diventano esclusive per storia. Questo quadro non dovrebbe cambiare con l'introduzione delle nuove Indicazioni Nazionali. Secondo le bozze, infatti, dall'anno scolastico 2026/2027, storia e geografia, seppur tornino ad avere una propria autonomia, non dovrebbero occupare due slot orari distinti e separati⁶.

4 MIM, Scuola secondaria di secondo grado - ultimo accesso 2 giugno 2026
<https://www.mim.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

5 Allegati B, C, D, E, F, G del DPR 89/2010

6 <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali>

Nei licei, in generale, la didattica della storia mantiene ancora oggi una posizione centrale rispetto agli altri percorsi della SS2. Questo perché la materia si articola in un forte legame con la tradizione umanistica, puntando molto sulla costruzione di solide competenze interpretative e critiche. Un'altra differenza rispetto agli altri percorsi scolastici riguarda il carico di studio. Come evidenziano i dati del rapporto di AlmaDiploma *Profilo dei Diplomati 2025*⁷, infatti, i liceali dedicano un tempo nettamente superiore allo studio e ai compiti a casa: il 35,0% di essi studia infatti per almeno 15 ore alla settimana, una quota che diminuisce al 12,3% tra gli studenti degli istituti tecnici e al 7,6% tra quelli degli istituti professionali. Non crediamo che questo si traduca in un minore interesse per la materia da parte degli studenti (è un dato difficile da stimare); nei licei, però, entrano ragazzi e ragazze che arrivano da un contesto culturale che li predispone ad interessarsi alle materie umanistiche. Inoltre, nei licei, si insegna un metodo di studio basato sull'analisi approfondita dei testi e sull'astrazione teorica, un approccio che richiede inevitabilmente un carico di lavoro domestico molto più consistente. Inoltre, le pretese degli insegnanti sono più alte, anche alla luce dell'obiettivo generale dei licei esplicitato dal Ministero.

1.1.2 ISTITUTI TECNICI

Stando al DPR 88/2010: "L'identità degli istituti tecnici si caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico ed è espressa da un limitato numero di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore"⁸.

Questa definizione evidenzia come gli istituti tecnici oc-

li-per-i-licei-, visitato in data 02/06/2026. Consultando il documento relativo ad ogni liceo si può risalire a questa informazione. Ad esempio nel doc. Liceo Classico pp. 29: "Nel primo biennio di tutti i percorsi liceali "Storia e geografia" sono due discipline con un proprio assetto epistemologico il cui insegnamento è rimesso ad un unico docente come da ordinamento, ai sensi del dpr 89/2010. Il monte ore annuale complessivo delle due discipline è di 99 ore per ciascuna delle due classi del primo biennio."

⁷ AlmaDiploma, *Il Profilo dei Diplomati 2025*, 2025, pp. 30

⁸ DPR 88/2010, art. 2

cupino una posizione intermedia tra la formazione culturale generale e la preparazione professionale. Seppur solitamente considerate scuole orientate al lavoro, il testo normativo insiste sulla presenza di una “solida base culturale” e sulla continuità con il sistema dell’istruzione superiore. Gli istituti tecnici, quindi sulla carta, oltre a formare tecnici specializzati, sviluppano anche competenze scientifiche, tecnologiche e metodologiche che consentono sia l’inserimento nel mondo produttivo sia la prosecuzione degli studi universitari sia la prosecuzione degli studi negli Istituti Tecnici Superiori.

Il percorso è articolato in 5 anni, composti in un biennio comune, per dare a tutti i ragazzi e le ragazze la stessa base di partenza culturale e scientifica, dal terzo anno invece il percorso si divide nelle specializzazioni aumentando le ore in laboratorio.

Il sopracitato DPR 88/2010 sancisce anche che gli istituti tecnici si suddividono in due settori: settore economico e settore tecnologico.

All’interno del settore economico rientrano i due indirizzi, con le relative articolazioni. I primi due anni si fa riferimento all’indirizzo; durante il triennio si affrontano le materie più specifiche dell’articolazione degli studi.

Lo schema del settore economico è il seguente⁹:

- Indirizzo in Amministrazione, finanza e marketing
 - Amministrazione, finanza e marketing
 - Relazioni internazionali
 - Sistemi informativi aziendali
- Indirizzo in Turismo

All’interno del settore tecnologico rientrano nove indirizzi, con le relative articolazioni. Durante i primi due anni, come nel settore economico, si affrontano materie più generiche, mentre nel triennio gli studi si concentrano sulle materie specialistiche. Dunque, il settore tecnologico¹⁰:

- Indirizzo in Meccanica, Meccatronica ed Energia
 - Meccanica e meccatronica
 - Meccanica e meccatronica (tecnologie dell’oc-

9 Cfr. MIM, Trova il percorso di studi più adatto alle tue esigenze, in «Unica» - ultimo accesso 3 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/web/guest/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/tecnici/amministrazione-finanza-e-marketing>

10 MIM, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici, in «MIM», 2010 - ultimo accesso 3 giugno 2026 https://www.mim.gov.it/documenti/20182/0/ALL+2_TECNICI.pdf/89f8f267-577f-4490-9e52-d2c17c9f37c1

- chiale)
- Meccanica e mecatronica (tecnologie delle materie plastiche)
- Meccanica e mecatronica (tecnologie del legno)
- Energia
- Indirizzo in Trasporti e Logistica
 - Costruzione del mezzo
 - Costruzione del mezzo (costruzioni aeronautiche)
 - Costruzione del mezzo (costruzioni navali)
 - Conduzione del mezzo
 - Conduzione del mezzo (conduzione del mezzo aereo)
 - Conduzione del mezzo (conduzione del mezzo navale)
 - Conduzione del mezzo (conduzione di apparati ed impianti marittimi)
 - Logistica
- Indirizzo in Elettronica ed elettrotecnica
 - Elettronica
 - Elettrotecnica
 - Automazione
- Indirizzo in Informatica e telecomunicazioni
 - Informatica
 - Telecomunicazioni
- Indirizzo in Grafica e Comunicazioni
 - Grafica e Comunicazioni
 - Grafica e Comunicazioni (tecnologie cartarie)
- Indirizzo in Chimica, Materiali e Biotecnologie
 - Chimica e Materiali
 - Chimica e Materiali (tecnologie del cuoio)
 - Biotecnologie ambientali
 - Biotecnologie sanitarie
- Indirizzo in Sistema moda
 - Tessile, abbigliamento e moda
 - Calzature e moda
- Indirizzo in Agraria, agroalimentare e agroindustria
 - Produzioni e trasformazioni
 - Gestione dell'ambiente e del territorio
 - Viticoltura ed enologia
- Indirizzo in Costruzioni, Ambiente e Territorio
 - Costruzioni, Ambiente e Territorio
 - Costruzioni, Ambiente e Territorio (tecnologie del legno nelle costruzioni)
 - Geotecnico

A partire dall'a.s. 2024/2025, parallelamente ai percorsi quinquennali, esistono percorsi di istruzione tecnica e professionale quadriennali. Il monte ore è identico e il titolo di studio al termine del percorso ha valore di diploma come nel percorso quinquennale. Questo nuovo percorso nasce in un più ampio sistema di norme¹¹ che ha avuto inizio con la stesura del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) nel 2021, in particolare con la missione 4 "Istruzione e ricerca"¹². L'allora Governo Draghi stabilì le condizioni per un potenziamento del sistema educativo. In particolare, per quanto riguarda gli istituti tecnici e professionali, il PNRR ha stabilito l'obiettivo di allineare i relativi curricula alla domanda del tessuto produttivo del Paese, fissando l'entrata in vigore della riforma entro il 31 dicembre 2024. Per perseguire tale obiettivo, ha avuto seguito il DL 144/2022, art. 26, che declinò l'obiettivo di allineare i curricula alla domanda dell'industria, facendo in modo di "rafforzare le competenze linguistiche, storiche, matematiche e scientifiche, giuridiche ed economiche, nonché le competenze tecnico-professionali riguardanti i profili in uscita, con particolare riferimento al contesto dell'innovazione digitale e allo studio dei prodotti e dei servizi connessi al made in Italy"¹³. Il DL 144/2022 rimandava ad un futuro DPR per i quadri orari degli istituti tecnici. Dopo l'adozione delle prime misure transitorie con il Decreto Ministeriale n. 269 del 31 dicembre 2024, l'esecutivo ha definito la struttura della riforma con il Decreto-Legge 7 aprile 2025, n. 45 (convertito nella Legge 79/2025), introducendo nuovi allegati contenenti il Profilo in uscita (PECuP) e gli schemi dei curricula generali, non ancora declinati per le singole discipline. L'attuazione esecutiva dei quadri orari completi è stata infine sancita dal D.M. n. 29 del 19 febbraio 2026.

Parallelamente a questa riforma vi è stata l'introduzione dei percorsi quadriennali. Con la Legge n.121 dell'8 agosto del 2024 sono stati previsti come sperimentazione; poi, solo dopo un anno con il D.L. 127/2025, sono diventati ordinamentali¹⁴. Questo vuol dire che a partire dall'a.s. 2026/27 un ragazzo o una ragazza che vuole iscriversi ad un percorso di istruzione tecnica o professionale, ottenu-

11 si fa riferimento alla ricostruzione normativa a cura di Basili Patrizia, rappresentante della segreteria nazionale della Gilda degli Insegnanti, recuperabile a questo link: <https://www.youtube.com/live/zGTCEHSYP1E?si=rFKkT1O57qKerrxm>

12 Rondanini, Luciano, *La riforma dell'istruzione tecnica*, in «Mondo Erickson», 2 aprile 2025 - ultimo accesso 3 giugno 2026 <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-riforma-dellistruzione-tecnica>

13 DL 144/2022, art. 26 comma 2

14 Lorenzato, Giorgia, *L'attuazione della riforma tecnico-professionale "4+2"*, in «Paramond», 15 gennaio 2026 - ultimo accesso 3 giugno 2026 <https://sanoma.it/articolo/paramondonline/attuazione-della-riforma-tecnico-professionale-4-2>

ta la licenza media, potrà scegliere tra un percorso quinquennale o quadriennale. Nel percorso quadriennale, tutta l'offerta formativa, gli obiettivi e il monte ore originariamente previsti per il quinquennio vengono distribuiti e compattati in soli quattro anni, non attraverso semplici lezioni teoriche aggiuntive, ma potenziando la didattica laboratoriale, le forme di compresenza (co-docenza) e introducendo moduli tenuti direttamente da esperti del mondo del lavoro e delle imprese¹⁵. Di conseguenza, gli studenti e le studentesse affrontano programmi più densi e accelerati, ma al termine del percorso ottengono un diploma con la stessa validità legale di un diploma quinquennale. Questi percorsi quadriennali sono pensati con l'obiettivo di garantire un accesso privilegiato agli Istituti Tecnici Superiori (ITS Academy), così da concludere la cosiddetta "filiera tecnologico-professionale 4+2"¹⁶

Con l'emanazione del decreto ministeriale n.29 del 19 febbraio 2026 si sono stabiliti quadri orari declinati in discipline e numero di ore settimanali per l'a.s. 2026/27 dei percorsi tecnici quinquennali. Questo decreto, nel momento in cui si scrive la tesi, sta generando grosse incertezze¹⁷. Docenti e sindacati di rappresentanza, leggendo i nuovi quadri orari, si sono resi conto dei rischiosi effetti della riforma¹⁸. Dall'analisi degli orari, infatti, emerge una riduzione complessiva del monte ore per diverse discipline. I sindacati stimano un taglio di ben 627 ore nell'arco del quinquennio¹⁹. Un primo elemento di forte criticità è la riduzione dell'orario settimanale delle classi quinte, che passa dalle tradizionali 32 ore a 30. A causa dei tagli agli orari, è stata necessaria una rimodulazione dell'offerta formativa. Tale rimodulazione varia a seconda dei settori e degli indirizzi. Ad esempio, nel settore economico verrebbero ridotte le ore di geografia e di insegnamento della seconda lingua straniera. Nel settore tecnologico, le materie di fisica, chimica, biologia e scienze della terra verrebbero accorpate in un unico corso denominato

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Cfr. <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/filiera-formativa-tenologico-professionale>

¹⁷ IlPost, *Cosa prevede la riforma degli istituti tecnici*, 8 maggio 2026 – ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.ilpost.it/2026/05/08/cosa-prevede-riforma-istituti-tecnici/>

¹⁸ FLC CGIL, *Riforma degli istituti tecnici: incerte tutele per evitare soprannumerari ed esuberi. Per la FLC CGIL serve rinvio immediato e vero confronto*, 8 aprile 2026 – ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://m.flcgil.it/scuola/docenti/secondo-ciclo/riforma-istituti-tecnici-incerte-tutele-per-evitare-soprannumerari-ed-esuberi-per-la-flc-cgil-serve-rinvio-immediato-e-vero-confronto.flc>

¹⁹ TecnicaDellaScuola, *I Cobas contro la riforma degli istituti tecnici (DM 29/2026)*, 15 aprile 2026 – ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.tecnicadellascuola.it/i-cobas-contro-la-riforma-degli-istituti-tecnici-dm-29-2026>

“scienze sperimentali”, con una riduzione di 7 ore del carico orario settimanale nel primo biennio complessivo. Inoltre, l’insegnamento di italiano verrebbe ridotto da 4 a 3 ore settimanali in tutte le classi quinte di ogni indirizzo, a vantaggio di laboratori e discipline tecniche²⁰.

Il taglio dell’offerta formativa, come detto poco sopra, spaventa i sindacati²¹ e i docenti perché lascerebbe un ampio spazio di ore dedicate alla cosiddetta “quota di autonomia” e flessibilità (che arriva fino a 231 ore annue al quinto anno). Il rischio, segnalano i sindacati, è che le istituzioni scolastiche si trovino a dover scegliere se utilizzare le ore di autonomia per ripristinare le materie di base tagliate o per introdurre di nuove, generando inevitabili conflitti legati alla salvaguardia delle cattedre. La diminuzione e l’accorpamento delle ore mettono a rischio la titolarità dei docenti, creando potenziali situazioni di esubero e di soprannumerarietà a livello provinciale, oltre a ostacolare la stabilizzazione dei precari. La situazione si è ulteriormente aggravata quando il MIM ha richiesto alle istituzioni scolastiche di adeguarsi in tempi stretti, nonostante l’assenza, al momento, di linee guida sui nuovi obiettivi di apprendimento e della mancata definizione ufficiale delle classi di concorso per le nuove discipline accorpate.

Nel momento in cui si scrive questa tesi, per le sopracitate e dovute ragioni, i sindacati hanno proclamato lo stato di agitazione e richiesto il rinvio della riforma, denunciando il rischio che questi tagli impoveriscano la formazione culturale generale degli studenti²². Il rischio, secondo i sindacati, è che gli istituti tecnici diventino percorsi di mero “addestramento professionale”, modellati quasi esclusivamente sulle necessità a breve termine delle imprese.

Per quanto concerne lo scenario di questa tesi, ovvero la didattica della storia nella SS2, la riforma non avrà alcun effetto. Infatti, stando all’Allegato B del sopracitato D.M. 229/2026, il quadro orario rimarrà invariato. A

20 Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), *Parere sullo schema di decreto concernente l’attuazione degli articoli 26 e 26-bis del decreto-legge 23 settembre 2022*, n. 144, recante la revisione dell’assetto ordinamentale degli istituti tecnici, seduta plenaria n. 159, 5 febbraio 2026

21 TecnicaDellaScuola, *Riforma istituti tecnici: incontro MIM-sindacati. Si procede, ma con una modifica normativa per assicurare stabilità degli organici*, 7 maggio 2026 – ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.tecnicadellascuola.it/riforma-istituti-tecnici-incontro-mim-sindacati-si-procede-ma-con-una-modifica-normativa-per-assicurare-stabilita-organici>

22 FLC CGIL, *Scuola: FLC CGIL, 7 maggio sciopero per fermare riforma istituti tecnici*, 27 aprile 2026 – ultimo accesso 13 giugno 2026, <https://www.flcgil.it/comunicati-stampa/scuola-flc-cgil-7-maggio-sciopero-per-fermare-riforma-istituti-tecnici.flc>

meno di impronosticabili, ma comunque possibili, usi delle tante “ore di autonomia” per ampliare le ore di storia, l’orario dedicato alla didattica della storia rimane lo stesso: 66 ore annue per 5 anni (330 ore totali). Invece, nel caso di un percorso quadriennale, analizzando i quadri orari degli istituti che hanno adottato questo percorso in via sperimentale, si può notare che ogni scuola adotta una disposizione oraria diversa [si veda tab.3 in I.1.2.] Nei percorsi quadriennali la compressione delle ore porterà inevitabilmente a una compressione degli argomenti, dunque chiederà ai docenti modi sempre più diversi per mantenere interessante la narrazione storica per studenti e studentesse. Inoltre, probabilmente, porterà ad un ripensamento dei libri di storia che oggi sono divisi in tre volumi secondo l’ordinamento del triennio.

Cercando di fare il punto, si può dire che negli istituti tecnici, in senso generale, la didattica della storia si confronta con un contesto decisamente diverso rispetto a quello liceale. In questi percorsi, la materia di storia deve convivere con un monte ore più limitato, poiché la struttura curricolare è fortemente caratterizzata dalle materie di indirizzo. Questo porta spesso i docenti a confrontarsi con tempi più stretti e con la necessità di rendere i contenuti storici più interessanti per studenti e studentesse. Come abbiamo sottolineato nel paragrafo precedente [I.1.1.1. Licei], stimare l’interesse per una determinata materia è un processo complesso e delicato: significa valutare diversi aspetti, come la stimolazione da parte dell’insegnante, il contesto culturale in cui cresce il ragazzo o la ragazza, gli obiettivi di carriera che si pone il ragazzo o la ragazza, etc. Guardando nuovamente i dati del rapporto di AlmaDiploma Profilo dei Diplomati 2025 rispetto al background culturale (misurato in base al titolo di studio dei genitori), le differenze tra gli indirizzi sono molto marcate: 51,6% dei diplomati liceali ha almeno un genitore laureato, negli istituti tecnici la quota scende a 24,2% e nei professionali arriva a 14,3%²³. Questo, però, non si traduce in un maggiore interesse per la storia. Prendendo come indice di interesse i dati delle iscrizioni all’università²⁴, notiamo che il 6,6% dei liceali sceglie un percorso umanistico-letterario, quota che scende nei tecnici (3,7%) ma sale nei professionali (9,8%) perché il totale degli studenti che scelgono un percorso universitario è minore, però in termini di numeri assoluti, le aule dei corsi di

²³ AlmaDiploma, *Il Profilo dei Diplomati 2025*, 26 aprile 2026, p. 41

²⁴ AlmaDiploma, *XX Indagine Esiti a distanza dei Diplomati “A uno e tre anni dal diploma” rapporto 2026*, pp.153-183

laurea umanistici (e quindi anche di storia) finiscono per essere popolate quasi esclusivamente da studenti provenienti dai licei. Ma che questo voglia dire che i liceali sono più interessati di “natura” alla storia rispetto agli studenti degli istituti tecnici rischia di essere una mistificazione. Si tratta piuttosto di un’impostazione didattica diversa, orientata al rispetto degli obiettivi formativi stabiliti dal ministero per ciascun percorso scolastico. Per questo motivo, i docenti negli istituti tecnici si confrontano con tempi più compressi e, dunque, con la necessità di rendere i contenuti storici più interessanti per studenti e studentesse. Seguendo gli obiettivi ministeriali, solitamente, oltre alla narrazione storica canonica, si approfondiscono i temi coerenti con il percorso di studi. Ad esempio, nella classe quinta di un istituto tecnico in meccanica e mecatronica, quando si affronta la seconda rivoluzione industriale, si dedica maggiore attenzione ad aspetti come il taylorismo e la catena di montaggio.

Anche dal punto di vista del libro di testo emergono esigenze diverse rispetto a quelle dei licei. I docenti, seppure non esistano per definizione libri di testo per gli istituti tecnici o per i licei, condividono l’opinione che un libro per l’istituto tecnico è solitamente più asciutto e ricco di inserti e immagini [vedasi II.1.7.1.2.]. Questo potrebbe sollevare delle osservazioni snobiste, ma va detto che questi libri, seppur più asciutti e ricchi di immagini, sono tanto validi quanto quelli liceali poiché efficienti dal punto di vista didattico per il contesto in cui si collocano.

1.1.3 ISTITUTI PROFESSIONALI

Stando al comma 2 dell’art. 1 del DLGS 61/2017: “Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale sono scuole territoriali dell’innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica.”, dal sito del MIM: “I nuovi Istituti professionali sono caratterizzati dalla personalizzazione del percorso di apprendimento e dalla elaborazione del “Progetto formativo individuale” per ciascuno studente e prevedono docenti tutor che lavorano con gli studenti per motivare, orientare e costruire in modo progressivo il percorso formativo nonché un modello didattico che collega direttamente gli indirizzi di studio ai settori produttivi di riferimento per offrire prospettive concrete di occupabilità.”²⁵. Dunque, i percorsi

25 Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane*, in «UNICA – Orientamento», s.d. – ultimo accesso 13 giugno 2026, <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-i>

di istruzione professionale, tra le altre cose, mirano ad acquisire competenze pratiche per favorire un inserimento immediato nel mercato del lavoro. Si articolano in undici indirizzi correlati ai codici ATECO di alcuni settori produttivi del Paese, che vanno dall'agricoltura all'industria per il Made in Italy, dall'enogastronomia ai servizi commerciali, fino all'assistenza sociale e sanitaria²⁶:

- Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane;
- Pesca commerciale e produzioni ittiche (di nuova introduzione);
- Industria e artigianato per il Made in Italy;
- Manutenzione e assistenza tecnica;
- Gestione delle acque e risanamento ambientale (di nuova introduzione);
- Servizi commerciali;
- Enogastronomia e ospitalità alberghiera;
- Servizi culturali e dello spettacolo (di nuova introduzione);
- Servizi per la sanità e l'assistenza sociale;
- Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico;
- Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico.

Durante il percorso quinquennale, i ragazzi e le ragazze studiano sia materie generali come storia, italiano, matematica, scienze e inglese, sia materie di indirizzo specifiche in base al settore scelto. A differenza degli istituti tecnici, le ore trascorse in laboratorio sono molte di più²⁷. Gli studenti e le studentesse hanno così modo di mettere di imparare una manualità specifica al loro percorso di studi. Come anticipato poco sopra, il percorso dura 5 anni ed è suddiviso in un biennio ed in un triennio. Durante il biennio le ore di materie generali sono maggiori, mentre nel triennio ogni studente o studentessa, dedicando più ore alle materie tecniche, si specializza nel proprio settore²⁸.

Anche gli istituti professionali, come scritto nel paragrafo dedicato agli istituti tecnici, prevedono il percorso

struzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/professionali/agricoltura-sviluppo-rurale-valorizzazione-prodotti-del-territorio-gestione-delle-risorse-forestali-montane

²⁶ dlgs 61/2017, art. 3

²⁷ Ministero dell'Istruzione e del Merito, Istituto professionale – Settore industria e artigianato, s.d. – ultimo accesso 13 giugno 2026, https://www.mim.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/content/istituto-professionale-settore-industria-e-artigianato

²⁸ Ibid.

denominato “filiera tecnologico-professionale 4+2”²⁹. Durante i quattro anni si ottiene un diploma come nel percorso quinquennale, mentre negli ultimi anni si può scegliere di concludere il percorso in un ITS Academy.

Le ore dedicate alla didattica della storia, in un percorso quinquennale, risultano piuttosto frammentate. Nei primi due anni, storia è inserita all’interno dell’asse culturale “storico-sociale” al cui interno, oltre a storia, ci sono: geografia, diritto ed economia³⁰. Le ore dedicate a questo asse sono 132 all’anno per i primi due anni. Sapendo che un anno scolastico dura 33 settimane, si può facilmente calcolare che le ore settimanali dedicate a questo asse culturale sono 4. Dunque, ipotizzando che a ogni materia dell’asse venga assegnata un’ora a settimana, l’insegnamento di storia, nei primi due anni, occupa un’ora settimanale nel quadro didattico (33 ore totali in un anno). Nel triennio l’insegnamento si separa e alla singola materia di storia vengono dedicate 66 ore annuali per ciascun anno di corso, similmente a quanto accade negli istituti tecnici.

Nei percorsi quadriennali, come avviene per gli istituti tecnici, è lasciata piena autonomia alle scuole nella ripartizione delle ore del quinto anno tra i quattro anni. Dunque, come si può notare dalla tabella 5 presente nel paragrafo I.1.2., ogni istituto professionale di corso quadriennale adotta una disposizione oraria diversa rispetto alla didattica della storia.

Negli istituti professionali, la didattica della storia si confronta con un contesto ancora diverso rispetto a quello dei licei e degli istituti tecnici. Come abbiamo visto, analogamente a quanto accade negli istituti tecnici, la materia ricopre un ruolo meno centrale nel percorso formativo. Si trova all’interno di curricula fortemente orientati alle materie tecniche dell’indirizzo. Questo perché gli istituti professionali, come detto poco sopra, sono pensati per formare tecnici professionisti e, di conseguenza, destinano una quota significativa del monte ore alle attività laboratoriali e alle discipline di indirizzo. Ciò non significa che la formazione storica sia meno importante. Per svolgere la professione di odontotecnico non è strettamente necessario conoscere le conseguenze della guerra

29 Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Filiera formativa tecnologico-professionale*, in «UNICA – Orientamento», s.d. – ultimo accesso 13 giugno 2026, <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/filiera-formativa-tenologico-professionale>

30 Allegato A del D.M. 33/2022

dei cent'anni; però, lo studio della storia contribuisce allo sviluppo di una capacità di analisi e interpretazione della realtà che risulta utile anche nei percorsi maggiormente orientati al lavoro. Comprendere le relazioni di causa ed effetto, i processi di trasformazione e le connessioni tra fenomeni diversi significa, infatti, sviluppare competenze trasversali che vanno oltre la semplice acquisizione di nozioni. Dunque, seppur secondo il senso comune si possa pensare il contrario, studiare storia negli istituti tecnici e professionali non è solo un lavoro nozionistico, ma implica la gestione di una rete di informazioni e delle connessioni che le collegano tra loro. Dato che potrebbe sembrare difficile o noioso per gli studenti e le studentesse, il compito di raccontare in modo sexy spetta ai docenti. Sicuramente però, rispetto ai licei, negli istituti tecnici e professionali si riscontra una minore propensione allo studio individuale, derivante da più fenomeni con i quali si scontra la didattica. In primo luogo, ci sono sicuramente disuguaglianze socioeconomiche e culturali che attraversano il sistema scolastico italiano³¹. Riscontrabile anche dai tassi di dispersione scolastica, più elevati negli istituti tecnici e professionali³².

A questo discorso va aggiunta l'immersione mediatica dei ragazzi nelle piattaforme social. Questo aspetto rende importante, da parte dei docenti, stimolare la motivazione e la curiosità nello studio della materia. Questo avviene attraverso diverse risorse parallele al libro, utilizzate in tutti i percorsi della SS2, ma, nel percorso di un istituto professionale, possono essere molteplici. La poca propensione da parte degli studenti alla lettura del libro obbliga i docenti a creare delle lezioni stimolanti e meno incentrate su una lezione frontale. Vedremo nelle pagine successive quali possono essere le risorse didattiche parallele al libro. In questo momento ci limitiamo a dire che risultano efficaci metodologie basate su testimonianze, immagini, documentari e lezioni laboratoriali³³. Dunque anche il rapporto con il libro cambia sensibilmente. Nei percorsi

31 Cfr. Econopoly, *Dispersione scolastica e povertà: l'Italia è allarme futuro*, in «Econopoly – Il Sole 24 Ore», 7 maggio 2025 – ultimo accesso 13 giugno 2026, <https://www.econopoly.ilsole24ore.com/2025/05/07/dispersione-scolastica-poverta-italie-allarme-futuro/>; Carlino, Andrea, *L'ascensore sociale si blocca già alla scelta della scuola: il titolo di studio dei genitori orienta il futuro dei figli più di attitudini e talenti*, in «Orizzonte Scuola», 5 febbraio 2026 – ultimo accesso 13 giugno 2026, <https://www.orizzontescuola.it/lascensore-sociale-si-blocca-gia-alla-scelta-della-scuola-il-titolo-di-studio-dei-genitori-orienta-il-futuro-dei-figli-piu-di-attitudini-e-talent/>

32 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Dispersione scolastica: il MIM risponde, ecco i dati*, in «Facciamo chiarezza», 24 giugno 2025 – ultimo accesso 13 giugno 2026, https://www.mim.gov.it/facciamo-chiarezza/-/asset_publisher/G4t4ISOegczq/content/dispersione-scolastica-il-mim-risponde-ecco-i-dati

33 Ceccoli, Paolo, *Insegnare in Europa: prospettive, metodologie, risorse per la storia*, in «Novecento.org», n.19, giugno 2023, DOI: 10.52056/9791254693872/04

professionali, come accade negli istituti tecnici, i libri di testo adottati sono ricchi di immagini, infografiche e mappe a supporto del testo. Proprio perché i libri pensati per gli istituti tecnici e professionali si distaccano dalla tradizionale impostazione visiva, ricca di muri di testo, questi percorsi rappresentano uno spazio in cui sperimentare diverse metodologie didattiche della storia, e si potrebbe osare ancora di più nella progettazione dei libri.

1.2. ORE DEDICATE ALLA MATERIA DI STORIA

In questo capitolo riporteremo il numero di ore dedicate alla materia di storia per ogni percorso della SS2. Queste elaborazioni si basano sulle indicazioni ministeriali e sui quadri orari resi pubblici da alcuni istituti scolastici.

Ricordiamo che, mentre si scrive questa tesi, il MIM ha pubblicato le bozze delle nuove linee guida ministeriali per i licei, ma si è ancora in attesa dei quadri orari. Non si sa dunque quanto spazio tornerà ad occupare la geografia rispetto alla storia. Per quanto riguarda la riforma degli istituti tecnici, invece, sono uscite le bozze dei quadri orari, ma si è ancora in attesa delle linee guida per applicarle.

Tab.1: Ore nei licei³⁴

Percorso	(A) h di storia annue nel biennio	(B) h tot. annue quadro orario biennio	rapporto % A / B	(C) h di storia annue nel triennio	(D) h tot. annue quadro orario triennio	rapporto % C / D
Liceo artistico	66	1122	5,88%	66	1155	5,71%
Liceo classico	66	891	7,41%	99	1023	9,68%
Liceo linguistico	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Liceo musicale e coreutico	66	1056	7,41%	66	1056	6,35%
Liceo scientifico	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Liceo scientifico opz. scienze applicate	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Liceo scientifico sez. indiriz. sportivo	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Liceo scienze umane	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Liceo scienze umane opz. economico sociale	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Liceo del Made in Italy	66	891	7,41%	66	990	6,67%
Medie	66	930,6	7,09%	69,3	1016,4	6,82%

³⁴ Elaborazione dell'autore da allegati B, C, D, E, F, G del DPR 89/2010

Da definizione i licei si articolano in due bienni e in un quinto anno, però, dato che le ore nel quinto anno e nel secondo biennio sono le stesse, quinto anno e secondo biennio sono raggruppati nelle colonne “triennio”.

Calcolando la media tra biennio e triennio (7,09% e 6,82%) si può riscontrare che l’insegnamento della storia occupa una quota % rispetto alle altre materie che è pari al **6,96%**

Tab.2: Ore negli istituti tecnici quinquennali³⁵

Percorso	(A) h di storia annue	(B) h tot. annue quadro orario	rapporto % A / B
Istituto tecnico settore economico	66	1056	6,25%
Istituto tecnico settore tecnologico	66	1056	6,25%
Medie	66	1056	6,25%

Dai quadri orari stabiliti dal Ministero è possibile ricostruire la quota oraria dell’insegnamento della storia negli istituti tecnici quinquennali. Si riscontra un andamento comune in tutti gli indirizzi. L’insegnamento della materia occupa una quota del 6,25% all’interno dei quadri orari.

³⁵ Elaborazione dell'autore da https://www.cislscuola.it/uploads/pics/cislscuola_AllegatoB_IstTecn.pdf, ultimo accesso 26 giugno 2026

Tab.3: Ore negli istituti tecnici quadriennali³⁶

Percorso	(A) h di storia annue nel 1° biennio	(B) h tot. annue quadro orario 1° biennio	rapporto % A / B	(C) media h di storia annue nel 2° biennio	(D) media h tot. annue quadro orario 2° biennio	rapporto % C/ D
Media istituti veneti a.s. 2025/26	60,5	967,33	6,25%	55	965	5,70%
IIS "Alessandro Rizza" di Siracusa a.s. 2024/25	66	1089	6,06%	66	1089	6,06%
ISIS "Malignani" di Udine a.s. 2025/26	66	1534	4,30%	82,5	1699,33	4,86%
ISISS "Magnaghi Solari" di Salsomaggiore Terme (PR) a.s. 2025/26	82,5	1155	7,14%	66	1155	5,71%
Medie	68,75	1186,33	5,94%	67,38	1227,08	5,58%

Sulla base delle nostre ricerche, non è stato possibile individuare un quadro orario di riferimento nazionale, declinato per singole discipline e specifico per i percorsi quadriennali della filiera tecnologico-professionale 4+2. Sebbene il Ministero abbia fissato un vincolo totale di 32 ore settimanali per il quadriennio, per la distribuzione interna delle materie viene lasciata un'enorme autonomia progettuale ad ogni istituzione scolastica, che è chiamato a rimodulare e compattare il curriculum quinquennale secondo le proprie priorità e i fabbisogni del territorio. La

³⁶ Elaborazione a cura dell'autore <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Jskb-dIAiGhbVVT9ETaMOnp1wWiSKgF57ADImpmguH04/edit?usp=sharing>, a partire da questo file: https://icsbarbarano.edu.it/wp-content/uploads/sites/739/PRESENTAZIONE-FILIERA-42.3-FEBBRAIO-2025-con-filiere_.pdf?x88240 - ultimo accesso 29 giugno 2026; per l'IIS "Rizza" <https://www.istitutorizza.edu.it/wp-content/uploads/2024/03/Percorso-Quadriennale-AFM-Quadro-Orario.pdf> - ultimo accesso 29 giugno 2026; per l'ISIS "Malignani" https://malignani.edu.it/wp-content/uploads/2025/02/MEC_Quadriennale_QuadriOrariMalignani_MEC_v1.pdf - ultimo accesso 29 giugno 2026; per l'ISISS "Magnaghi Solari" <https://www.magnaghisolari.edu.it/pagine/quadro-orario-quadriennale> - ultimo accesso 29 giugno 2026

tabella di sopra è stata elaborata estraendo le ore di storia dai quadri orari specifici predisposti da alcuni istituti tecnici e professionali. I dati della prima riga, in particolare, provengono da un documento ufficiale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, in cui sono presentati i piani di formazione e i quadri orari rimodulati di diverse scuole della regione per l'a.s. 2025/26. Consultando questi quadri orari, si nota una grande autonomia esercitata da ciascuna istituzione scolastica e la conseguente disomogeneità dell'offerta. La gestione dell'insegnamento della storia varia in modo radicale da un istituto all'altro: si passa da istituzioni scolastiche che mantengono una certa continuità (ad esempio 66 ore annue), a istituti in cui la materia scompare del tutto al primo anno per poi essere recuperata al secondo (come accade all'ISSS "Marco Minghetti" o all'IIS "Marie-Curie" con 0 ore al primo anno e rispettivamente 99 e 66 ore al secondo anno)³⁷. Risulta evidente come la necessità di compattare i programmi spinga le scuole a compiere scelte: le ore perse o sottratte all'insegnamento della storia in determinate annualità vengono riutilizzate e ridistribuite per potenziare altre materie di indirizzo, incrementare i laboratori o fare spazio alle attività in azienda, ciascun istituto secondo i propri obiettivi.

Calcolando la media tra bienni (5,94% e 5,58%) si può riscontrare che l'insegnamento della storia occupa una quota % rispetto alle altre materie che è pari al **5,76%**

In altre parole, in 4 anni l'insegnamento, annualmente occupa in media il 5,76% rispetto alle altre materie. Si è consapevoli del fatto che una raccolta di dati basata sulla saturazione comporti dei limiti. Questa tecnica di campionamento è stata preferita per la rapidità e la semplicità nella raccolta dei dati. Dunque, questi dati hanno una bassa validità ecologica, ma un campione di convenienza in questo caso consente di quantificare approssimativamente l'oggetto della nostra ricerca. Basandoci su questi dati, però, si può dire che, rispetto agli istituti tecnici quinquennali, nei quadri orari quadriennali viene tagliata una quota oraria media di storia pari a **-0,49%**.

³⁷ <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1JskbdIAiGhbVVT9ETaMOnp1wWi-SKgF57ADImpmguH04/edit?usp=sharing>, elaborazione dell'autore sulla base di: https://icsbarbarano.edu.it/wp-content/uploads/sites/739/PRESENTAZIONE-FILIERA-42_3-FEBBRAIO-2025_con-filiere_.pdf?x88240 - ultimo accesso 29 giugno 2026

Tab.4: Ore negli istituti professionali quinquennali³⁸

Percorso	(A) h di storia annue nel biennio	(B) h tot. annue quadro orario biennio	rapporto % A / B	(C) h di storia annue nel triennio	(D) h tot. annue quadro orario triennio	rapporto % C / D
Istituto professionale	33	2112	1,56%	66	1056	6,25%

Nel biennio degli istituti professionali, la storia rientra nell'asse "storico-sociale" e prevede 4 ore settimanali, insieme a geografia, diritto ed economia. Nel triennio, invece, diventa materia autonoma con 2 ore settimanali. Calcolando la media tra biennio e triennio (1,56% e 6,25%) si può riscontrare che l'insegnamento della storia occupa una quota % rispetto alle altre materie che è pari al **3,91%**

Tab.5: Ore negli istituti professionali quadriennali³⁹

Percorso	(A) h di storia annue nel 1° biennio	(B) h tot. annue quadro orario 1° biennio	rapporto % A / B	(C) media h di storia annue nel 2° biennio	(D) media h tot. annue quadro orario 2° biennio	rapporto % C / D
Media istituti veneti a.s. 2025/26	41,25	1152,25	3,58%	71,5	1207,25	5,92%
Istituto "Malatesta" di Rimini a.s. 2024/25	66	1188	5,56%	66	1221	5,41%
Istituto "Giolitti Bellisario Paire" di Mondovì (CN) a.s. 2026/27	66	1089	6,06%	66	1089	6,06%
Medie	57,75	1143,08	5,07%	67,83	1172,42	5,80%

³⁸ Decreto M.I. 12.06.2020, n. 33

³⁹ Elaborazione a cura dell'autore <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Jskb-dlAiGhbVVT9ETaMOnp1wWiSKgF57ADImpmguH04/edit?usp=sharing>, a partire da questo file: https://icsbarbarano.edu.it/wp-content/uploads/sites/739/PRESENTAZIONE-FILIERA-42_3-FEBBRAIO-2025_con-filiere_.pdf?x88240 - ultimo accesso 29 giugno 2026; per l'istituto "Malatesta" https://www.alberghieromalatestarimini.edu.it/wp-content/uploads/2024/06/6_Quadro-orario-percorso-quadriennale.pdf - ultimo accesso 29 giugno 2026; per l'istituto "Giolitti Bellisario Paire" <https://www.giolittibellisario.it/pagine/quadrienn> - ultimo accesso 29 giugno 2026

delle istituzioni scolastiche, analogamente a quanto descritto nell'introduzione della tabella 3.

Calcolando la media tra bienni (5,07% e 5,80%) si può riscontrare che l'insegnamento della storia occupa una quota % rispetto alle altre materie che è pari al **5,43%**

In altre parole, in 4 anni la storia annualmente occupa in media il **5,43%** rispetto alle altre materie. Rispetto ai tecnici quadriennali lo scarto è minimo (-0,33%); invece, rispetto ai professionali classici si riscontra un aumento (+1,52%). Riguardo alla raccolta dei dati, anche in questo caso vale lo stesso discorso che si è fatto per i tecnici. Questi dati hanno una bassa validità ecologica, ma un campione di convenienza in questo caso consente di quantificare approssimativamente l'oggetto della nostra ricerca.

Tab. 6: Quota oraria % dedicata all'insegnamento della storia nella SS2

Percorso	Quota oraria % dedicata all'insegnamento della storia
Licei	6,96%
Istituti tecnici quinquennali	6,25%
Istituti tecnici quadriennali	5,76%
Istituti professionali quinquennali	3,91%
Istituti professionali quadriennali	5,43%

La tabella qui di sopra riassume quanto detto in queste pagine. Complessivamente l'insegnamento della storia occupa una quota % molto variabile nella SS2.

1.3. LE INDICAZIONI NAZIONALI

“L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull’istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi”.⁴⁰

L’articolo 33 della Costituzione italiana sancisce la libertà di insegnamento. I docenti, in base alle proprie possibilità, hanno il compito di individuare le strategie e i supporti più consoni a favorire l’insegnamento. Seguendo questo concetto, le Indicazioni Nazionali non sono monoliti da seguire alla lettera. Anche perché, come fa notare Aldo Simeone, project manager per Loescher/D’Anna [vedasi III.4.1.1. per l’intervista completa]: “Le Indicazioni Nazionali sono indicazioni”. Però, continua Simeone, “spesso le istituzioni scolastiche non hanno il polso della libertà didattica che dovrebbero rivendicare”. Sono le stesse istituzioni scolastiche a sentirsi obbligate ad adeguarsi alla normativa. Anzi, la chiamano “normativa”, quindi dalle “indicazioni” si passa alla “norma”. Semplicemente, le indicazioni, appunto, indicano quali obiettivi raggiungere, non il percorso didattico per arrivarci.

Ma vediamo questi aspetti più nello specifico: l’autonomia delle istituzioni scolastiche e la libertà dei docenti si attuano proprio nella progettazione del percorso didattico. Le istituzioni scolastiche, secondo le proprie risorse, sono chiamate ad arricchire le Indicazioni Nazionali, calandole nel proprio contesto territoriale e sociale attraverso il Piano Triennale dell’Offerta Formativa (d’ora in avanti, PTOF). Il PTOF è “il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia”⁴¹. Ogni istituzione scolastica, quindi, ogni tre anni, predispone questo documento entro il mese di ottobre dell’anno scolastico precedente al triennio di riferimento⁴², mantenendo comunque l’obbligo e la flessibilità di aggiornarlo annualmente per adattarlo alle mutevoli esigenze della comunità o a nuove disposizioni normative. In questa cornice si delinea l’autonomia scolastica, la quale è tenuta⁴³ ad accogliere, le diverse opzioni metodologiche dei docenti tutelando così l’effettiva libertà di insegnamento e, soprattutto, la formazione di ogni studente.

40 Art. 33 della Costituzione. Per il testo completo: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33>

41 D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 3 comma 1

42 Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1 comma 12

43 D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, all’articolo 3, comma 2. È la normativa che disciplina il PTOF, poi ripresa e modificata dalla L. 107/2015

Fatte queste doverose premesse, vediamo ora quali sono le indicazioni ministeriali per i licei, per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali. Come anticipato nell'introduzione del paragrafo precedente, il MIM il 23 aprile 2026 ha pubblicato⁴⁴ le bozze delle indicazioni ministeriali per l'a.s. 2026/27 per i licei. Per quanto riguarda gli Istituti Tecnici, nel momento in cui si scrive questa tesi, si è ancora in attesa delle nuove linee guida⁴⁵ strutturali previste dal D.M. n. 29 del 19 febbraio 2026, art. 9, comma 3. Come segnalato dai sindacati⁴⁶, questa mancata emanazione lascia le scuole prive di indicazioni su come declinare le nuove discipline accorpate [come detto in I.1.1.2.] e raggiungere i nuovi profili di uscita. Un discorso strutturalmente diverso va fatto, invece, per gli Istituti Professionali: il loro assetto didattico e le relative Linee Guida sono già pienamente in vigore dal 2019, in attuazione della precedente riforma ordinamentale (D.Lgs. 61/2017).

Però, come riferisce il Corriere della Sera⁴⁷, il MIM ha istituito un'apposita commissione incaricata di formulare proposte per una revisione culturale dei programmi di tutto il percorso scolastico. È piuttosto noto che la scuola è un importante strumento politico e culturale. Storia, in particolare, è una materia cruciale per la formazione civica e, non a caso, negli ultimi quarant'anni quasi ogni ministro ha cercato di rimodellarne gli scopi e le finalità. Il Ministero di Valditara ha riunito questa commissione con l'obiettivo di rafforzare negli studenti "il rapporto identitario con il nostro Paese, che si è indebolito negli ultimi anni"⁴⁸. Vedremo dunque ora le bozze di questo lavoro relative ai licei e proveremo a formulare riflessioni sulle linee guida per gli istituti tecnici e professionali. Va detto che, come anticipato nell'introduzione di questa tesi, queste analisi sono condotte sulla scia del libro *Il primo libro di didattica della storia*, scritto dagli studiosi Andrea Micciché, Igor Pizzirusso e Marcello Ravveduto, pubblicato nel 2025 da Einaudi.

44 <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei>

45 Si faccia attenzione che il Ministero distingue tra "Indicazioni Ministeriali" per i licei "Linee Guida" per i tecnici e i professionali

46 <https://uilsuola.it/incontro-al-mim-riforma-istituti-tecnici-riduzione-di-discipline-e-ore-senza-confronto-fermare-lapplicazione/>; <https://www.flc.udine.it/riforma-istituti-tecnici-alta-tensione-flc-cgil-proclama-lo-stato-di-agitazione/>, ultimo accesso in data 07 giugno 2026

47 CorriereDellaSera, *Valditara e la Storia: al via la commissione per cambiare i programmi scolastici*, 3 maggio 2025 - ultimo accesso in data 26 giugno 2026 https://www.corriere.it/scuola/24_maggio_03/valditara-e-la-storia-al-via-la-commissione-per-cambiare-i-programmi-scolastici-6014e6bb-34f3-4605-83ab-a8a37a142xk.shtml

48 Ibid.

1.3.1. LE INDICAZIONI NAZIONALI PER I LICEI

Le bozze delle indicazioni ministeriali del Governo Meloni sono state emanate il 22 aprile 2026 con un articolo⁴⁹ sul sito del MIM:

“Il Ministro Valditara ha fortemente voluto nuove Indicazioni Nazionali. Si apre ora la fase di consultazione con il mondo della scuola. Per la prima volta le Indicazioni saranno inviate specificamente anche ai rappresentanti delle Consulte studentesche. Il Ministro le adotterà ufficialmente solo al termine del percorso di ascolto della comunità scolastica”.

In allegato all’articolo sono consultabili queste bozze. Per quanto concerne l’insegnamento della storia, le indicazioni si discostano molto dalle Indicazioni ancora in vigore pubblicate nel 2010⁵⁰. La prima cosa che si nota è la differenza tra la materia di geografia e quella di storia. Nelle indicazioni ancora in vigore, infatti, l’insegnamento delle materie veniva descritto insieme nel paragrafo “storia e geografia”, portando all’introduzione, nei quadri orari, della materia di geostoria. Nel momento in cui si scrive questa tesi non si sa ancora come questo cambiamento si tradurrà in ore annuali. Inoltre, rispetto ai contenuti, si assiste a un radicale cambio di paradigma, passando da un approccio orientato alla storia globale alla rivendicazione della centralità della storia italiana ed europea-occidentale.

Indicazioni Ministeriali del 2010⁵¹:

“È utile ed auspicabile rivolgere l’attenzione alle civiltà diverse da quella occidentale per tutto l’arco del percorso, dedicando opportuno spazio, per fare qualche esempio, alla civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; alla civiltà cinese al tempo dell’impero romano; alle culture americane precolombiane; ai paesi extraeuropei conquistati dal colonialismo europeo tra Sette e Ottocento, per arrivare alla conoscenza del quadro complessivo delle relazioni tra le diverse civiltà nel Novecento. Una particolare attenzione sarà dedicata all’approfondimento di particolari nuclei tematici propri dei diversi percorsi liceali”.

Indicazioni Ministeriali del 2026⁵²:

“[...] Non è forse vero, si obietta, che altre vaste parti del globo diverse

49 MIM, *Pubblicato il testo delle nuove “Indicazioni nazionali per i Licei”*, 22 aprile 2026 - ultimo accesso in data 27 giugno 2026 <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei>

50 Le indicazioni entrarono in vigore con il Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010

51 Allegato B del Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010

52 Testo introduttivo nella descrizione dei contenuti per ogni liceo. In particolare p. 23 del file relativo al liceo classico.

dalla nostra, altri popoli, Stati e civiltà hanno avuto una storia degna di essere studiata e ricordata? E non è forse vero, si aggiunge, che oggi le aule delle nostre scuole vedono la frequente presenza di alunni provenienti proprio da quelle contrade, appartenenti a quei popoli? È vero, nessuno ne può dubitare. Ma nessuno può neppure dubitare di due fatti essenziali. Il primo è la sostanziale impossibilità di studiare con un minimo di approfondimento le vicende storiche di un insieme diversissimo tra loro di popoli e civiltà della Terra. Insegnare a degli adolescenti qualcosa di appena appena significativo (contemporaneamente ma a dispetto delle diversissime cronologie!) riguardo all'Impero giapponese e insieme il regno del Dahomey, l'Impero Inca nell'America meridionale e insieme l'India islamica del Mogul, non può che apparire un'impresa disperata. [...] Anche da qui la scelta, dunque, di incentrare lo studio della storia sulle vicende della nostra Penisola e di quell'area geografico-culturale che è l'Europa e l'Occidente in genere. Innanzitutto, perché appare abbastanza ovvio che a dei giovani italiani o residenti in Italia, la cui vita si svolge in un contesto ambientale plasmato e definito dalla storia italiana, sia specialmente tale storia che possa e debba interessare. Inserita beninteso nel quadro geopolitico euro-occidentale il quale è stato fuor di dubbio quello che in misura assolutamente superiore a qualsiasi altro ha influito sui suoi caratteri e sulle sue sorti”.

Una prima differenza che si nota è il registro linguistico. Se nel 2010 il linguaggio utilizzato era piuttosto neutro e descrittivo, nelle bozze del 2026 sembra che chi scrive debba mettere le mani avanti per giustificare la propria idea. Le bozze del 2026 utilizzano un linguaggio a tratti difensivo e ideologico, ricorrendo a espressioni enfatiche (come l'uso del termine “contrada” per riferirsi a Paesi esteri) e ad argomentazioni dal forte sapore valoriale⁵³ per rivendicare e sostenere la propria visione del mondo e dell'educazione. Le bozze del 2026 abbandonano un registro normativo per diventare un manifesto culturale. Entrando poi nel merito dei contenuti, le bozze del 2026 rivendicano la centralità della storia europea e dell'Occidente, contrariamente all'apertura verso una Global History che si era prefigurata nelle indicazioni del 2010. Inoltre, “le Indicazioni Nazionali tengono ferma anche per i licei la scelta di indicare nella storia politica la via maestra per accostarsi allo studio del passato”. Ovvero, come specificano i documenti stessi, l'attenzione deve focalizzarsi sull'organizzazione interna delle comunità umane, sui modi di intendere l'individuo e la famiglia, sull'uso e sui caratteri della proprietà, sullo stanziamento sul territorio e, soprattutto, sui modi del potere, sui suoi

⁵³ Ad esempio il passaggio: “la centralità assegnata nelle Indicazioni alla storia dell'Italia e dell'Occidente deriva anche dall'oggettivo, enorme rilievo che tale storia ha avuto e continua ad avere nella vicenda mondiale avendo dato ad essa le forme universalmente adottate della moderna statualità, le premesse teoriche della ricerca e del progresso scientifico, le fondamenta dei diritti della persona umana e delle sue libertà; e da ultimo il concetto stesso di storia che è il nostro.”

organi e sulle sue competenze. All'interno di questa definizione di «storia politica», le bozze includono i rapporti con le altre comunità e l'apparato ideale e simbolico che le regge, comprendendo esplicitamente le idee religiose, i miti, le figure eponime e le specifiche visioni del mondo coltivate da un popolo.

Rispetto alle competenze, nel 2010 per parlare dell'educazione civica si faceva riferimento allo studio di altri documenti fondamentali oltre alla Costituzione: “uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicitazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo, anche in rapporto e confronto con altri documenti fondamentali (solo per citare qualche esempio, dalla Magna Charta Libertatum alla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino alla Dichiarazione universale dei diritti umani), maturando altresì, anche in relazione con le attività svolte dalle istituzioni scolastiche, le necessarie competenze per una vita civile attiva e responsabile”. Nelle bozze del 2026, invece, il confronto con i documenti internazionali scompare e la cittadinanza assume una valenza più identitaria e assimilativa. Le bozze affermano che: “Si è cittadini, o lo si diventa provenendo da altre contrade, solo se si conosce di quale storia sono il frutto le istituzioni che di quei cittadini garantiscono i diritti e prescrivono i doveri”.

Per quanto riguarda le modalità di insegnamento, le indicazioni del 2010 non consigliano prescrittivamente come prefigurare la didattica. Anche se, come sottolineano Micciché, Pizzirusso e Ravveduto nel già citato Il primo libro di didattica della storia, “sembra quasi che il documento confermi l'importanza di una forte dose di nozionismo come fattore ancora importante nella preparazione del giovane liceale”. Le bozze del 2026, al contrario, evidenziano che “l'insegnante avrà cura di evitare di schiacciare il suo insegnamento sotto il peso di un nozionismo eccessivo”. Date, nomi ed eventi andranno richiamati per definire il contesto per lo studente. Le bozze sottolineano che “lo studio della storia deve essere considerato come l'occasione per entrare in contatto con le ragioni, le illusioni, le speranze e spesso i tragici errori che hanno guidato gli esseri umani”. Anche qua possiamo notare un linguaggio enfatico e valoriale, ma, andando

avanti, notiamo anche che si consiglia un modo per fare didattica attraverso le fonti: “uno spazio adeguato potrà essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative”. Non vengono specificati le modalità e i tempi in cui queste attività devono avvenire; come vedremo nel capitolo successivo, questo approccio del lavoro sulle fonti è preferibile per una buona didattica secondo la ricerca.

Poco dopo, le bozze del 2026 toccano un tema simile a quello del testo del 2010. Entrambi i testi, infatti, fanno leva sull’esposizione orale dello studente. Però, mentre le indicazioni del 2010 prescrivevano una “verifica frequente” di tale esposizione, chiedendo al docente di valutare in modo specifico “la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la coerenza del discorso e la padronanza terminologica”, le bozze del 2026 estendono questa raccomandazione anche alla produzione scritta, adottando però una formula più sintetica. Nel nuovo documento, infatti, si afferma che “una particolare attenzione dovrà essere dedicata alla capacità dello studente di esporre oralmente e in forma scritta nonché in modo appropriato le vicende storiche”.

Un’altra grande novità rispetto al testo del 2010 è la posizione in merito alle nuove tecnologie. Se nel 2010 ci si riferiva alle “nuove tecniche di lettura e rappresentazione del territorio” e all’uso delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) intese come uno strumento per il “supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali”, le bozze del 2026 affrontano in modo diretto e pervasivo l’arrivo dell’Intelligenza Artificiale (IA). Mentre nel 2010 l’informatica e le tecnologie venivano introdotte con l’avvertenza di usarle “senza creare l’illusione che essa sia un mezzo automatico di risoluzione di problemi”, il documento del 2026 riconosce l’IA generativa come una vera e propria “radicale sfida antropologica che investe i fondamenti stessi del trasmettere e dell’apprendere”. Inoltre, per quanto concerne la didattica della storia, consiglia anche dei modi per utilizzare questa tecnologia:

“L’intelligenza artificiale può essere utilmente impiegata come strumento di supporto alla didattica della storia, in particolare per sviluppare strategie immersive e laboratoriali che favoriscano la comprensione critica dei processi storici. Tra queste rientra, ad esempio, l’elaborazione di scenari di storia controfattuale, finalizzati a rafforzare la consapevolezza del nesso tra contingenza e causalità e a evitare forme di determinismo storico, nonché la simulazione di interazioni

con attori e personaggi del passato, utili a stimolare l'analisi delle fonti, dei contesti e delle mentalità". (MIM, 2010)

Le bozze sottolineano comunque che il docente è l'autore di tali pratiche. Spetta a lui o a lei il compito di adottare o meno queste pratiche e "della verifica critica dei risultati prodotti dai sistemi di intelligenza artificiale, garantendo così la correttezza storica e la coerenza metodologica del percorso formativo".

Rispetto agli "obiettivi specifici di apprendimento e conoscenze", le bozze del 2026 delineano un programma che, dal punto di vista cronologico e della densità degli elenchi, risulta più vasto e dettagliato rispetto alle indicazioni del 2010. Il che lascia un attimo perplessi, dato che, come abbiamo visto in precedenza, il Ministero restringe il campo geografico di studio perché è "sostanzialmente impossibile studiare con un minimo di approfondimento le vicende storiche di un insieme diversissimo tra loro di popoli e civiltà della Terra". Ma allunga notevolmente l'arco temporale. Infatti, mentre le Indicazioni del 2010 facevano iniziare il programma di storia del primo biennio direttamente dallo studio delle "principali civiltà dell'Antico vicino Oriente" e dalla "civiltà giudaica", le bozze del 2026 prescrivono di spingersi molto più indietro nel tempo, introducendo la Preistoria. Si richiede infatti di partire da "le origini dell'uomo, dall'homo habilis al sapiens", affrontando il passaggio "dal Paleolitico al Neolitico" e la rivoluzione agricola. Con questo ampliamento del programma, si nota una contraddizione con quanto detto prima: se da una parte le bozze del 2026 invitano "l'insegnante ad evitare di schiacciare il suo insegnamento sotto il peso di un nozionismo eccessivo", dall'altra impongono un elenco di nuclei tematici molto più minuzioso. Nel 2010, per affrontare il secondo dopoguerra italiano al quinto anno, ci si affidava a grandi macro-categorie, citando in modo sintetico "le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni '90". Nel 2026, l'elenco si fa invece granulare e scende nel dettaglio di specifiche leggi e di singoli episodi di cronaca: si impone esplicitamente lo studio del divorzio, dello Statuto dei lavoratori, del Servizio sanitario nazionale, del nuovo diritto di famiglia, del rapimento Moro e delle inchieste di Mani Pulite. La stessa densità si applica alla politica estera, con l'inserimento obbligatorio di eventi puntuali come la crisi di Suez, la guerra dei sei giorni o la rivoluzione ungherese. L'arco

temporale si amplia fino ad alcuni fenomeni degli ultimi vent'anni: il documento del 2026 aggiunge ai nuclei irrinunciabili la crisi del modello fordista e dell'economia keynesiana, la "rivoluzione telematica e la finanziarizzazione dell'economia", l'introduzione dell'euro, fino ad arrivare alla "svolta cinese" e ai "nuovi equilibri geopolitici mondiali". Ne risulta un programma sterminato che, seppur decurtato della sua dimensione "globale" a favore di quella occidentale, costringe insegnanti e studenti in una densissima marcia a tappe forzate, dall'homo habilis fino alle logiche dell'odierna finanza globale e dell'intelligenza artificiale. Tutto questo nonostante da anni i docenti segnalino di non riuscire a completare il programma

1.3.2. LE LINEE GUIDA NAZIONALI PER GLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI

Le linee guida, tutt'ora in vigore, per gli istituti tecnici e professionali sono state introdotte con la direttiva ministeriale n. 57 del 15 luglio 2010 e la direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012. Similmente alle Indicazioni Nazionali dei licei, le linee guida definiscono il quadro dei risultati di apprendimento attesi, ribadiscono le competenze di base da conseguire al termine dell'obbligo di istruzione e indicano gli obiettivi che il docente deve perseguire nella propria progettazione didattica. Un'attenta analisi di queste linee guida è stata effettuata da Micciché, Pizzirusso e Ravveduto nel già citato Il primo libro di didattica della storia. All'interno dell'appendice del saggio, gli autori evidenziano le marcate differenze rispetto alle indicazioni per i licei. Se nei licei si ha a che fare con un elenco limitato e dettagliato di temi, per i percorsi tecnici e professionali ci si trova di fronte a nuclei tematici molto ampi, contenitori capaci di accogliere una pluralità di argomenti, seguendo una scansione cronologica solo in parte. Gli autori riconoscono che queste linee guida esprimono una concezione positiva dell'insegnamento della storia. Apprezzano le aperture alle molteplici forme della ricerca storica, i richiami alla metodologia disciplinare, l'idea della storia intesa come "problema" e l'attenzione alla storizzazione del presente. Evidenziano inoltre come la volontà di adattare la materia alle caratteristiche del percorso di studi abbia prodotto risultati interessanti, aprendo lo sguardo ad ambiti storiografici meno tradizionali legati all'ambiente, alla tecnologia, all'economia e alla storia del lavoro e dei servizi. Però dall'altro lato, come abbia-

mo evidenziato anche noi per le bozze dei licei, la complessa trama di competenze, abilità e conoscenze attese si protende verso un orizzonte così ambizioso e ricco di implicazioni storiografiche da risultare inattuabile, perché, notano gli autori: “stride con una carenza di tempi a disposizione divenuta ancora più evidente e grave dopo il 2017”⁵⁴.

A questa carenza oraria, fanno notare gli autori, va aggiunta la criticità legata alla reale preparazione dei docenti. Micciché, Pizzirusso e Ravveduto sollevano infatti forti dubbi sul “possibile squilibrio tra l’autonomia che si attribuisce all’insegnante, a cui si chiede, concretamente, di fare precise scelte tematiche e metodologiche, e la sua reale preparazione rispetto a un simile compito”. Richiedere a un docente di spaziare autonomamente dalla storia istituzionale a quella dell’ambiente, dell’economia, della tecnologia e del lavoro significa dare per scontato il possesso di competenze storiografiche multidisciplinari che raramente vengono acquisite in un tradizionale percorso di studi accademico umanistico. Il Ministero è attualmente al lavoro alla definizione delle nuove linee guida, come comunicato nella Premessa delle nuove Indicazioni Nazionali per i Licei del 2026, in cui si precisa che la revisione delle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali è stata per ora rinviata, in attesa di valutare gli impatti della sperimentazione della nuova filiera tecnico-professionale. Possiamo però averne una prospettiva basandoci sulle indicazioni ministeriali per i licei e sui quadri orari già pubblicati. Secondo questa visione possiamo aspettarci delle linee guida profondamente diverse da quelle del 2010 e caratterizzate da nuove criticità. Innanzitutto, guardando solo i nuovi quadri orari, si può riscontrare un possibile taglio della materia di storia; questo a causa dell’esiguo monte ore assegnato e dell’accorpamento disciplinare previsto nel nuovo piano di studi. Analizzando infatti il nuovo Quadro orario dell’Area di istruzione generale nazionale (Allegato B) dei Tecnici del 2026, si evince che all’ambito “Storico-geografico” (che comprende esplicitamente le discipline di Storia e Geografia) vengono assegnate solo 66 ore annuali per ciascuno dei cinque anni di corso. Considerando che un anno scolastico si articola in media su 33 settimane, 66 ore annuali equivalgono a sole 2 ore settimanali complessive

54 gli autori fanno riferimento al D.Lgs. 61/2017 per la revisione dei percorsi dell’istruzione professionale) che ha imposto un drastico taglio alle ore di lezione. Nello specifico, questo decreto ha ridotto il monte orario della storia nel biennio a una sola ora settimanale.

da dover dividere tra le due materie. Attualmente, come abbiamo visto nella tabella 3 del paragrafo I.1.2, storia da sola ricopre 2 ore settimanali. Se il Ministero decidesse di allineare l'istruzione tecnica al manifesto culturale dei Licei 2026, imponendo un programma ancora più ampio di quello attuale, la situazione peggiorerebbe ulteriormente. Gli insegnanti, trovandosi di fronte a queste difficoltà, sceglieranno di appoggiarsi ad un manuale per semplicità e convenienza. Cadendo così in quel nozionismo rigido che il ministero vorrebbe evitare.

2. LITERATURE REVIEW: I METODI E LA DIDATTICA DELLA STORIA

In queste pagine cercheremo di definire alcuni metodi di didattica della storia, come vengono definiti dalla ricerca. L'ambito risulta piuttosto acceso e variegato, come dimostrano la presenza nel nostro Paese di una Società Italiana di Didattica della Storia⁵⁵, fondata nel 2022, e l'ampia bibliografia di supporto⁵⁶.

Non è certamente compito del progettista definire come un docente deve agire nella propria didattica, però come stiamo cercando di fare con questa tesi, il progettista e il docente possono dialogare e talvolta sovrapporsi. Se il docente si chiede come un oggetto possa diventare uno «strumento didattico» [vedasi I.2.2.], il progettista può chiedersi come funziona quel determinato strumento didattico, come progettarlo e, se possibile, come migliorarlo. Facendo un esempio, si potrebbe utilizzare la visione di un film come «strumento didattico» da integrare in una lezione frontale o con funzione di icebreaker⁵⁷, ovvero per rompere il ghiaccio e sollevare dibattiti su alcuni temi. Si potrebbero realizzare dei contenuti a supporto di questa lezione, rendendo più ludica, ma non per questo meno importante, la lezione. Facciamo un esempio. Se si

⁵⁵ <https://www.sididast.it/> ultimo accesso in data 27 giugno 2026

⁵⁶ Per inquadrare i fondamenti della didattica della storia in Italia si fa riferimento a testi come *Il laboratorio storico* (1991) e *Guida al manuale di storia* (1986) di Antonio Brusa, agli studi di Ivo Mattozzi tra cui *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia* (2003), nonché ai più recenti contributi raccolti in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive* a cura di Francesco Monducci (2018). Una base teorica fondamentale sulle metodologie e sull'alfabetizzazione storica è fornita dal volume *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* curato da Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi e Margherita Angelini (2020), affiancato dalle autorevoli rassegne internazionali come *Conceptualising historical literacy: a review of the literature* (2009) di Marshall Maposa e Johan Wassermann. A livello globale, il dibattito si nutre delle imprescindibili ricerche sui processi cognitivi condotte da Peter Lee, dell'approccio all'historical thinking delineato da Sam Wineburg in opere come *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2000), e degli studi di Peter Seixas raccolti in *Theorizing Historical Consciousness* (2004) e *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013). Risultano parimenti determinanti le analisi sull'approccio umanistico e sulla coscienza storica di Jörn Rüsen, tra cui *History Narration Interpretation Orientation* (2004) e *Sulla formazione della coscienza storica* (2021), che si intrecciano sistematicamente con riflessioni storiografiche classiche quali *Apologia della storia o Mestiere di storico* di Marc Bloch

⁵⁷ Cfr. Micciché, Pizzirusso, Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, p. 64

sostituisce la lezione con la visione del film *L'ufficiale e la spia*, del 2019, incentrato sull'affare Dreyfus, noto caso storico a cavallo tra il XIX e il XX secolo in cui un capitano francese di origini ebraiche fu accusato ingiustamente di spionaggio, diventa molto più facile far immedesimare lo studente nel clima di antisemitismo e nelle dinamiche di corruzione militare di quel periodo. Nella lezione successiva alla visione del film si potrebbe consegnare agli studenti una busta, magari per rendere meglio l'idea, con chiusura a corda e rondella, contenente varie fonti dell'epoca per cercare di ricostruire non solo il caso specifico ma anche il contesto in cui è avvenuto e le cause che lo hanno prodotto. In questo modo si potrebbe far lavorare gli studenti direttamente sulle fonti, che poi hanno portato alla scrittura di un film, e allenarli a «pensare storicamente» [tema che si vedrà meglio tra qualche pagina, paragrafo I.2.1.]. Quindi, da un lato, il docente si chiede cosa utilizzare come «strumento didattico», e dall'altro pensa a come progettare un'esperienza didattica attraverso tale strumento. Ma questa pratica si può applicare anche a «strumenti didattici» più brevi, come i reel, i tiktok o gli shorts. Ad esempio, si prenda un estratto⁵⁸ del dialogo tra il noto storico Alessandro Barbero e l'altresì noto politico Pier Luigi Bersani, durante una puntata del 2024 della trasmissione di Martedì. Il dialogo andato in onda dura 15 minuti; sui social, però, questo estratto di un minuto, in cui Barbero si «accende», come di consueto, sul tema della memoria della Resistenza italiana, rimbalza da varie parti. Il video si struttura così: taglio netto su un discorso già iniziato e Barbero che parte subito a parlare: «[...] Ma il problema di quella parte d'Italia che ha continuato ad insegnare ai bambini in casa che la Resistenza era fatta dai criminali e che effettivamente come tanti italiani stavano dall'altra parte, tanti italiani hanno sofferto nella guerra partigiana, tanti italiani si sono sentiti sconfitti e questo è un dato di fatto. Ma in ogni guerra, ovviamente, c'è chi vince e chi è sconfitto, e ci sono guerre in cui non è così evidente, appunto, chi sta dalla parte giusta e chi sta dalla parte sbagliata [taglio del video nda]. Una delle tragedie dell'Italia è proprio questa difficoltà a andare al di là della propria memoria [taglio del video nda]. La memoria di tante famiglie è la memoria di persone che magari son state anche ammazzate. Io ho due nonni che erano fascisti, e uno è stato fucilato dai partigiani, però con tutto il dolore che la mia famiglia ha provato per questo,

58 <https://www.facebook.com/alessandrobarberoblog/videos/la-resistenza-alessandro-barbero-spiega-cosa-sia-la-memoria-e-perch%C3%A8-molti-italiani/2052106585707878/> ultimo accesso in data 07 giugno 2026

forse perché faccio lo storico [ride nda] e so che la memoria non basta, perché ognuno ha la sua e invece bisogna andare un po' più in là e arrivare alla storia che vuol dire: io capisco il tuo punto di vista, però anche tu non puoi restare chiuso dentro a questa cosa [partono gli applausi nda]". Anche un reel, con tutti i suoi limiti, può essere utilizzato all'inizio, durante o al termine di una lezione per cercare di rendere intrattenente un determinato tema. In questo caso si potrebbe definire meglio il contesto di cui parla Barbero, provando anche, insieme agli studenti, a ragionare sul perché un minuto non possa riassumere la storia della Resistenza italiana. Provando poi a "toccare con mano" quegli anni leggendo le lettere dei partigiani. In questo modo si può allenare a distinguere cos'è uno «strumento didattico» e cosa è una fonte storica [vedasi I.2.2.], e anche questo fa parte del pensare storicamente che vedremo ora.

2.1 PENSARE STORICAMENTE

L'*Historical Thinking* è un filone di ricerche che ha tra i suoi esponenti il canadese Peter Seixas. Seixas introdusse un suo modello di *Historical Thinking* nel 2015⁵⁹ e distinse concetti della storia di primo e di secondo livello. I concetti di primo livello, per Seixas, sono i concetti di uso comune come nazione, economia, cultura, etc. I concetti di secondo livello, invece, sono quei concetti che danno sostanza e senso all'apprendimento della storia, come il concetto di fonte, di spazio, di causa, etc. Definisce questi concetti di secondo livello come "procedurali"; li definisce precisamente come *historical thinking concepts*. Questi concetti non riguardano gli argomenti, i contenuti o i fatti specifici del passato (cioè non dicono "di cosa tratta la storia"). Essi funzionano come veri e propri problemi, tensioni o difficoltà metodologiche ed epistemologiche che gli studenti e gli storici devono affrontare. Dunque, non ammettono mai una soluzione completa e definitiva, ma richiedono una continua comprensione, negoziazione

⁵⁹ Seixas, *A Model of Historical Thinking*, in «Educational Philosophy and Theory», 2015, DOI: 10.1080/00131857.2015.1101136

e ricerca di compromessi. Seixas nel suo lavoro identifica 6 *historical thinking concepts*:

- *Historical Significance* (significato storico) risponde alla domanda: “come decidiamo che cosa è importante imparare sul passato?”. Quando scegliamo di parlare di un evento rispetto ad un altro, stiamo ammettendo che il passato non è tutto importante. Gli storici e le società, con le loro scelte, determinano quali eventi, persone o processi meritano di essere ricordati e studiati. Cos'è un “evento storico” e cosa non lo è. Come fa notare Seixas, poiché il passato è molto ampio, non tutto può entrare nella narrazione storica. Secondo questa visione, un evento diventa storicamente significativo quando viene collegato a questioni più ampie che aiutano a comprendere il presente, le identità collettive o grandi trasformazioni sociali e culturali. Dunque, la rilevanza storica è una relazione variabile (perché le domande contemporanee cambiano) e fluida (perché il significato attribuito agli eventi del passato dipende dalle prospettive e dalle narrazioni attraverso cui una società li interpreta) tra noi e il passato.
- *Primary Source Evidence* (uso delle fonti), ovvero il modo in cui gli storici interpretano le fonti. Il significato delle fonti, dice Seixas, dipende dalle domande che poniamo e dalla conoscenza del contesto storico in cui sono state prodotte. La “storia” non si trova già formata in attesa di essere scoperta; le fonti quasi sempre non sono state scritte per i posteri. Dunque, una certa narrazione si basa su un lavoro di ricostruzione della complessa interazione tra le domande che ci poniamo oggi e i frammenti rimasti dal passato. Seixas, per corroborare questo concetto, ricorre a una metafora: una fonte strappata al suo tempo è come un animale in gabbia. Per comprenderla dobbiamo far interagire il testo, il contesto e le nostre domande d'indagine. Secondo questa visione, nessuna inferenza tratta da una singola fonte può reggersi da sola e deve sempre essere corroborata incrociandola con altre informazioni.
- *Continuity and Change* (continuità e cambiamento), ovvero comprendere la storia attraverso il susseguirsi di eventi, è una semplificazione che, in alcuni casi, si rende necessaria, ma comporta il rischio di ridurre il passato a una mera sequenza cronologica di eventi disconnessi. La storia, dice Seixas, è un processo complesso, privo di una direzionalità

di progresso oggettivo. Anche dopo eventi che ribaltano il mondo, come la fine della Prima Guerra Mondiale o della Guerra Fredda, alcune forze (come il nazionalismo o le identità culturali) riemergono, a dimostrazione del fatto che le continuità possano plasmare la storia tanto quanto i cambiamenti. Ciò che porta benessere a un gruppo, può portare contemporaneamente rovina a un altro. Seixas usa l'impatto della Corsa all'Oro del Klondike sui cercatori europei, rispetto alle popolazioni indigene, come esempio. Dunque, per Seixas, nella storia continuità e cambiamento convivono nello stesso periodo storico, in modi diversi a seconda dei gruppi sociali e delle esperienze considerate.

- *Cause and Consequence* (cause e conseguenze), ogni evento non è mai riconducibile ad una causa unica. Anzi, secondo Seixas: *"Change over time is shaped by a complex interplay of humans acting within and against the larger social organizations in which they find themselves"*⁶⁰. Comprendere le cause di un evento significa analizzare contemporaneamente le intenzioni umane, le condizioni del contesto e le conseguenze, spesso imprevedibili, che derivano dalle azioni storiche.
- *Historical Perspective-Taking* (prospettiva storica), la capacità di comprendere il divario culturale ed emotivo tra noi e le persone del passato, ricostruendo il loro modo di pensare nel loro contesto storico. Secondo Seixas, l'ostacolo maggiore è il presentismo, cioè la tendenza a interpretare il passato secondo i nostri valori. Questa prospettiva è strettamente intrecciata con ciascuno degli altri concetti, *"the analysis of primary source evidence begins with contextualizing it in the world views of its time, so perspective-taking is hardly an operation separate from reading sources at all"*⁶¹. Dunque, le profonde differenze culturali e religiose tra i gruppi del passato rendono una comprensione storica più piena, e al tempo stesso, avere una visione davvero completa è una sfida, sì affascinante ma anche irraggiungibile.
- *The Ethical Dimension* (la dimensione morale), anche se bisogna allenarsi a una prospettiva storica, quando si studiano certi argomenti (crimini, devastazioni, guerre,...) è quasi impossibile astenersi

60 Ibid., p. 8

61 Ibid., p. 9

da un giudizio. Però, i giudizi etici ragionevoli sulle azioni passate devono essere formulati tenendo conto del contesto storico in cui operavano gli attori in questione. È infatti importante essere estremamente cauti per evitare di imporre rigidamente sul passato gli standard contemporanei di ciò che riteniamo giusto o sbagliato.

Nel già citato *Il primo libro di didattica della storia*, gli autori, dopo aver commentato la visione di Seixas, provano ad introdurre “un quadro di riferimento semplificato che delinei una cornice di obiettivi essenziali riconducibili al concetto generale del «pensare storicamente»”⁶². La competenza generale del «pensare storicamente» fa riferimento, secondo l’idea degli autori, a tre dimensioni riconducibili alla definizione di concetti di secondo livello: le fonti, il tempo e il rapporto passato-presente. Nello specifico:

Le fonti: lavorare su questa dimensione significa abituare gli studenti a interrogarsi su come i documenti storici vengano cercati, valutati in parallelo e inseriti nel loro giusto contesto. Lo scopo, come chiariscono gli autori, non è certo quello di trasformare i ragazzi in “storici in erba”, ma “tutto può divenire una fonte se si è in grado di trarne informazioni”. Questo passaggio, tuttavia, richiede un’analisi scrupolosa per individuare chi abbia prodotto il documento, per quale scopo, in che ambito e, non da ultimo, se sia effettivamente autentico e affidabile. Gli autori sottolineano che “in loro assenza [delle fonti] nulla si può dire del passato”, però l’eccesso di quantità o una nuova interpretazione può chiarire porzioni della storia ad allora sconosciute. Facendo ciò, ogni studente dovrebbe imparare a cogliere la “dimensione narrativa della storia”.

Il tempo: lavorare su questa dimensione significa educare gli studenti alla temporalità, portandoli fin dalla scuola primaria a comprendere le implicazioni di operazioni intellettuali quali la costruzione di cronologie e di periodizzazioni. Lo scopo, come chiariscono gli autori, è far compiere ai ragazzi lo sforzo di concepire il passato come una realtà diversa dalla propria, imparando a contestualizzare la storia per evitare forme di “presentismo”, ossia la tendenza a giudicare gli accadimenti di ieri appli-

62 Cfr. Micciché, Pizzirusso, Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 56-58

cando le logiche di oggi. Lo studente deve superare l'istinto di cercare cause singole o meccaniche per gli eventi, arrivando invece a tenere conto della complessa rete di fattori che agisce in ogni determinato momento storico. Gli autori sottolineano che lo studente dovrebbe notare l'artificiosità di ogni narrazione che presenti il passato come una linea retta e inevitabile. È essenziale che intuisca i complessi intrecci tra "continuità e cambiamento", ma che impari anche a usare un vocabolario specifico (fatto di termini come ciclo, processo, sincronia) per favorire "la graduale riflessione sulla dimensione temporale della storia come aspetto essenziale di qualunque ricostruzione scientifica".

Il rapporto passato-presente: lavorare su questa dimensione significa abituare gli studenti ad acquisire consapevolezza di quanto tale relazione sia centrale per costruire la conoscenza storica stessa. Lo scopo, come chiariscono gli autori, è far comprendere ai ragazzi che l'indagine sul passato parte dalle domande del presente. Sono proprio le questioni attuali a stimolare nuovi filoni di ricerca o a farci rileggere i fatti già noti sotto una luce diversa. Le nuove interpretazioni del passato, allo stesso tempo, ci aiutano a decifrare aspetti della nostra contemporaneità che avevamo trascurato. Far ciò vuol dire spostarsi lungo linee temporali e, soprattutto, superare quella vecchia idea della storia come "maestra di vita", un mito che tende a schiacciare e uniformare irrazionalmente le diverse epoche storiche. Al contrario, gli autori sottolineano che l'analisi comparativa deve esaltare le differenze, più che le similitudini, tra i vari periodi, poiché è proprio cogliendo l'estraneità del passato che capiamo davvero le caratteristiche del nostro mondo. Ogni studente, facendo ciò, avrà imparato ad utilizzare lo strumento dell'analogia non per cercare lezioni identiche (tra passato e presente), ma per rintracciare regolarità storiche che "ci aiutino a riflettere sulle sfide del presente e del futuro". Questa operazione intellettuale diventerà per lui un bagaglio indispensabile per interpretare l'attualità, affrontare le sfide del domani e consolidare le proprie competenze di cittadino.

Secondo Micciché, Pizzirusso e Ravveduto, queste tre dimensioni riflettono gli aspetti essenziali del «pensare storicamente», intesa come competenza generale acquisibile durante il percorso scolastico. Secondo questa visione, gli autori prendono a modello il concetto di alfa-

betizzazione storica di Antonio Brusa⁶³ per ipotizzare due gradi di alfabetizzazione: una di base (caratterizzata dal possesso dei concetti fondamentali della disciplina) e la capacità di pensare storicamente (la padronanza delle tre dimensioni descritte poc'anzi). Detto con le parole degli autori:

“Uno studente che durante il suo percorso scolastico avrà acquisito dimestichezza con le tre dimensioni del pensare storicamente (fonti, tempo, rapporto passato-presente) sarà in grado di farsi attivo costruttore delle conoscenze e di concepire il passato non più come oggetto a due dimensioni, identificato essenzialmente con la pagina del manuale. Sarà entrato in possesso, insomma, della «cassetta degli attrezzi dello storico» per farne competenza essenziale in termini di cittadinanza e di capacità di comprendere il presente e le sfide del futuro”⁶⁴. (Miccichè, Pizzirusso, Ravveduto, 2025)

2.2. IMPOSTARE UNA DIDATTICA SULLE FONTI

Sulla definizione di fonte molti storici (dall'esperienza de *Les Annales* in poi) concordano nel dire che tutto può essere una fonte se interrogato e messo opportunamente in relazione con altre fonti. Bisogna però distinguere tra fonte primaria e fonte secondaria. Una fonte primaria è un documento, un'immagine, un oggetto, qualsiasi prodotto culturale che ci fornisca informazioni sul periodo in cui è stato prodotto. Una fonte secondaria è solitamente un testo prodotto da un determinato autore riguardo a un determinato tema del passato. È il risultato di un lavoro sulle fonti primarie già effettuato da qualcuno, come ad esempio il manuale per la scuola. Uno strumento didattico, invece, secondo Miccichè, Pizzirusso e Ravveduto, è una testimonianza del passato (primaria o secondaria) impiegata nella didattica con modalità semplici e con obiettivi limitati. Se impostare la didattica attraverso un frequente uso di fonti richiede una progettazione didattica articolata e un ruolo attivo da parte dello studente, si possono alleggerire le lezioni attraverso “strumenti didattici” come film, visite virtuali, manifesti, etc. Ma, sottolineano gli autori, “bisogna aver chiaro che l'uso che se ne può fare è comunque limitato e sempre riconducibile alla loro funzione di strumenti didattici”. Questo perché un film, per quanto possa essere ben costruito, “è sempre e comunque un prodotto artistico senza pretese di scientificità”.

In sintesi, qualsiasi materiale, dal documento d'archi-

63 Ibid, p. 59

64 Ibid., p. 60

vio al libro accademico uscito oggi, fino a un film o un quadro dell'epoca, diventa uno "strumento didattico" se impiegato con obiettivi limitati, per arricchire o supportare una lezione frontale, senza innescare un lavoro di decostruzione da parte degli alunni.

Secondo Antonio Brusa⁶⁵ per una didattica strutturata è essenziale svolgere alcune operazioni con le fonti: Scegliere (o Selezionare), Interrogare, Interpretare e Scrivere (SIIS). Questo modello, noto come "grammatica dei documenti", parte dall'idea che il lavoro sulle fonti in classe non debba essere improvvisato, ma debba simulare le operazioni cognitive che compie lo storico, adattandole alle capacità degli allievi. Queste quattro fasi nello specifico:

Scegliere (o Selezionare): in questa prima fase, l'obiettivo è far assumere agli studenti una specifica prospettiva di indagine, spingendoli a cercare e isolare solo le informazioni utili a rispondere a una determinata domanda o a uno scopo conoscitivo. Come evidenzia Brusa, questa attività ha un grande valore storiografico. Perché "guida gli allievi a capire che i documenti non esistono in natura"⁶⁶. È lo storico che, scegliendo resti del passato, li trasforma in materia prima della ricerca. Un documento non esiste in sé, ma è creato dallo storico. Dato che non è possibile portare fisicamente una classe in un vero archivio sterminato, l'insegnante simula questa esperienza fornendo un "dossier" di documenti (fotografie, testi, oggetti) e chiedendo agli allievi di selezionare solo quelli pertinenti ad una determinata ricerca che viene loro assegnata.

Interrogare: i documenti storici non sono stati prodotti per raccontare la storia ai contemporanei, ma per assolvere a funzioni pratiche del loro tempo (fare una guerra, vendere un terreno, costruire una casa). Lo studente, dunque secondo Brusa, deve imparare a far parlare il documento ponendo delle domande mirate per estrarne tutte le informazioni utili alla sua ricerca. Come sottolinea Brusa, la difficoltà didattica sta nel fatto che non esiste una griglia di domande valida per tutto. Un reperto materiale (come una moneta o un utensile) andrà interrogato sulla sua struttura, sui materiali e sul suo utilizzo. Un testo scritto, come una cronaca medievale o una leg-

⁶⁵ Brusa, *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», n. 1, 2021, pp. 183-230

⁶⁶ Ibid.

ge, richiederà domande del tutto diverse. L'importante, secondo Brusa, è che lo studente impari a "capire come lo storico lavora e impadronirsi di «alcuni tratti» del suo modo di ragionare".

Interpretare: parafrasando il pensiero di Jacques Le Goff: una volta poste le domande e ottenute le risposte, bisogna diffidare. L'assunto di base di questa fase è che ogni documento è, per sua natura, parziale o potenzialmente menzognero. Può mentire intenzionalmente (come nel caso della propaganda politica) oppure involontariamente (perché ci mostra solo una piccola fetta della società dell'epoca). Le informazioni ricavate dalla fase precedente devono essere soppesate, incrociandole con il contesto storico (tempo, luogo, condizioni di vita) e con l'intenzionalità di chi ha prodotto quel documento. Secondo Brusa, è in questo momento che lo studente annulla l'ingenuità del senso comune e valida storicamente i dati raccolti. Attraverso l'uso delle cosiddette notizie extra fontes (Chi era l'autore? Perché ha scritto questo testo? Come ci è arrivato?).

Scrivere: dopo aver selezionato, interrogato e interpretato i dati, lo studente deve assemblare le informazioni ottenute per costruire un testo, una narrazione o un prodotto finale dotato di logica e di senso compiuto. Brusa fa notare che la scrittura storica è un'operazione complessa perché si muove sempre su due livelli: il testo narrativo (quello che si legge in superficie) e l'apparato delle fonti che lo sostengono (le note o i riferimenti in basso). Proprio per questa complessità, l'operazione della scrittura richiede inizialmente una guida del docente, fornendo modelli o testi da completare, per poi lasciare agli studenti maggiore autonomia.

Questo schema **[Fig.2]** riproduce operazioni cognitive fondamentali che si applicano anche nella vita di tutti i giorni. Micciché, Pizzirusso e Ravveduto, ad esempio, spiegano come un cassiere possa definire il profilo di un consumatore osservando cosa acquista, quanto spende e alcune sue abitudini di acquisto⁶⁷. Analizzando il carrello della spesa di un cliente, egli seleziona, interroga e interpreta dei dati (i prodotti acquistati) per dedurre informazioni sul suo reddito, sulla sua famiglia o sui suoi valori. Va sottolineato che, comunque, questo risultato è,

⁶⁷ Micciché, Pizzirusso, Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 61-62

similmente al lavoro dello storico, frutto di un'interpretazione personale delle fonti. Ma, osservando con una certa ripetizione e sistematicità le abitudini d'acquisto del consumatore, il cassiere può costruire un profilo solido e attendibile.

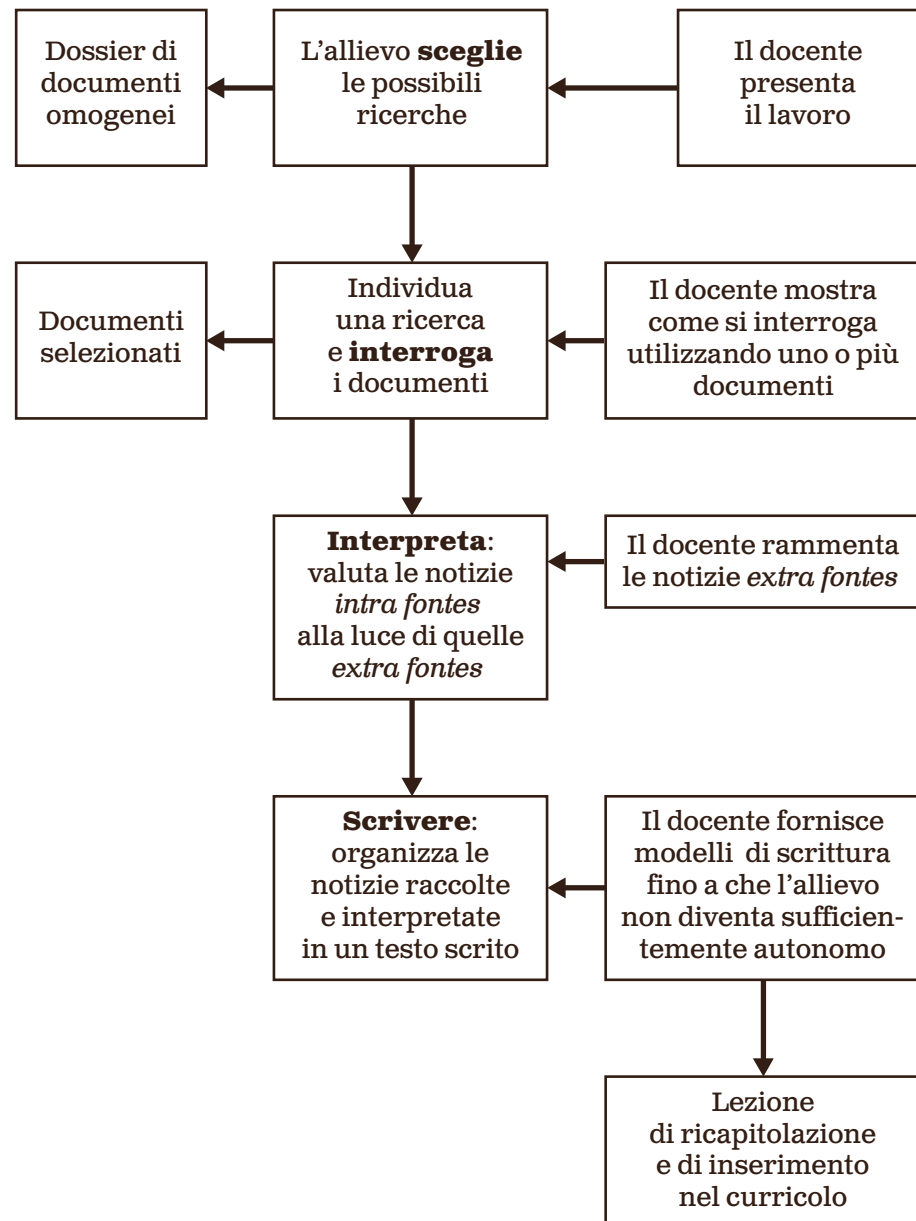


Fig.2 Rappresentazione schematica del metodo laboratoriale «grammatica dei documenti» elaborato da Antonio Brusa in Brusa, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 1, 2021

Il modello analizzato poc'anzi è solo uno dei tanti altri possibili di quella definita come “didattica laboratoriale”⁶⁸. La didattica laboratoriale è un'attività di carattere eccezionale, che si realizza cioè in maniera occasionale

⁶⁸ Il dibattito attorno a questo concetto è acceso dagli anni '80 del Novecento, grazie al lavoro di alcune figure della didattica della storia. Autori e autrici come Raffaella Lamberti, Scipione Guarracino, Antonio Brusa, Ivo Mattozzi, Aurora del Monaco, etc. Hanno avuto un ruolo nel dibattito alcune associazioni della rete dell'Istituto nazionale per la storia della storia del movimento di liberazione in Italia e realtà come Clio '92.

all'interno del curricolo scolastico. Prevede un ruolo attivo da parte degli studenti nello smontaggio e nel rimontaggio delle informazioni e delle modalità cooperative di azione. Studenti per i quali, al termine del lavoro, è richiesto di consegnare un prodotto finale, che verrà valutato anche in modo collaborativo. Più nello specifico, secondo Brusa⁶⁹, un laboratorio dovrebbe avere quattro caratteristiche formali: la brevità, per poter essere facilmente inserito in un curricolo; la semplicità, per facilitare le attività di metacognizione; la libertà limitata, devono essere stabilite delle regole affinché lo studente non sappia quali "regole storiche per pensare" ha esercitato; e infine; la flessibilità, l'attività non deve essere troppo strutturata perché rischia di "soffocare qualsiasi libertà interpretativa del discente".

La didattica laboratoriale si caratterizza, dunque, per essere sempre un'attività strutturata dal docente, che pianifica ogni fase, organizza le fonti e definisce gli obiettivi. Micciché, Pizzirusso e Ravveduto definiscono⁷⁰ uno schema semplificato secondo cui vi è una prima fase introduttiva, per presentare l'argomento e sollecitare la curiosità degli studenti. Si procede facendo incontrare gli studenti con testimonianze del passato, attraverso uno o più dossier di fonti. È importante che gli studenti lavorino tutti sullo stesso dossier oppure che ciascun gruppo abbia un proprio dossier. Successivamente, gli studenti "rimontano le informazioni ricavate in seguito a una negoziazione tra pari, supervisionata dal docente, in vista della realizzazione del prodotto finale"⁷¹. Questo prodotto può essere di natura diversa: un giornalino, un testo scritto, un fumetto, una pagina social, un blog, etc. Il laboratorio si conclude con una valutazione finale e un debriefing. Questo schema potrebbe durare più a lungo o essere accorciato; ciò che conta è la coerenza, la fruibilità del progetto e la qualità della proposta.

Se la didattica laboratoriale è un'attività eccezionale, diversamente, la didattica operativa è quell'attività che si dovrebbe svolgere quotidianamente. Nuovamente, Micciché, Pizzirusso e Ravveduto definiscono operativa ogni attività che implica una mediazione tra docente e studente, un ruolo attivo dello studente nella costruzione della conoscenza, un incontro con la fonte storica o con uno "strumento didattico" e una qualunque forma di

69 Brusa, *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", n. 1, 2021, pp. 206

70 Micciché, Pizzirusso, Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 74-76

71 Ibid.

restituzione finale. Nella pratica, la didattica operativa può strutturarsi come lezione frontale, arricchita dall'uso di strumenti didattici volti a incuriosire gli studenti e a problematizzare il passato. Tali risorse possono variare enormemente e spaziano dal documentario alla cinematografia, dalla narrativa al fumetto, fino al videogioco. L'impiego e l'efficacia di questi mezzi dipendono dall'età dei discenti e dalla specifica funzione che il docente assegna loro, in modo da mettere in dubbio il rigido ancoraggio alla narrazione manualistica tradizionale. Il ruolo attivo degli studenti si concretizza nella discussione, nella problematizzazione e nella messa in discussione delle informazioni proposte, culminando in una sintesi finale.

Facendo il punto, si può dire che didattica operativa e didattica laboratoriale si distinguono per la loro complessità progettuale, per l'ambiente di lavoro e per la compatibilità con i tempi della didattica quotidiana. Da un lato, la didattica laboratoriale rappresenta un evento formativo di grande valore simbolico e di carattere eccezionale. Essa richiede una preparazione preliminare complessa da parte del docente, come l'allestimento di dossier documentari strutturati ad hoc, e si svolge in un ambiente unitario e condiviso. Dall'altro lato, la didattica operativa rappresenta la prassi ordinaria, ovvero la forma che la lezione di storia dovrebbe assumere quotidianamente per superare il limite della narrazione sequenziale e passiva. Essa gode di vincoli molto meno rigidi e di una maggiore flessibilità. A differenza del laboratorio, le attività quotidiane possono essere svolte dagli alunni anche in totale autonomia e in modo strettamente individuale. Inoltre, questa attività non è necessariamente confinata all'interno dell'aula scolastica, ma può distribuirsi nel tempo ed estendersi a una molteplicità di ambienti diversi, includendo lo studio domestico a casa, l'esplorazione autonoma del territorio o la visita a un museo.

PARTE II

**Il manuale di storia
nella Scuola Secondaria
di 2° grado
(SS2)**

3. I MANUALI DI STORIA

“Il manuale è un oggetto complesso. Ha una complessità interna, dal momento che è un libro “segmentato” in tante parti. Il manuale ha, ancora, una complessità esterna, relativa alle relazioni che intrattiene con il contesto nel quale si forma e alle cui domande cerca di rispondere”¹. (Brusa, 2021)

Sebbene la ricerca sulla didattica riconosca da tempo l'importanza del lavoro sulle fonti, come si è visto nel paragrafo precedente, nella pratica scolastica questo approccio risulta ancora difficilmente realizzabile a causa di una pluralità di fattori. In primo luogo, le ore dedicate alla disciplina sono spesso insufficienti per affrontare un programma vastissimo [vedasi I.1.2], precludendo la possibilità di dedicare la giusta attenzione e il tempo necessari all'approfondimento di ogni singolo argomento. Un'ulteriore criticità risiede nella formazione dei docenti, che non sempre dispongono di un'attitudine metodologica per impostare una didattica strutturata in senso laboratoriale². A questa situazione si aggiungono limiti logistici e strutturali. Non è infatti pensabile recarsi con frequenza in un archivio fisico per la consultazione diretta dei documenti. Per questo motivo, come si è già visto [I.2.2.], si possono consegnare agli studenti materiali già preparati dal docente, ma ciò dipende molto dalle sue possibilità e disponibilità. Quindi, anche per la sua facilità di impiego, da oltre un secolo il manuale scolastico costituisce il medium principale attraverso cui il docente traccia la propria didattica, affiancando e orientando la lezione³. In queste pagine i termini “manuale” e “libro di testo” sono stati impiegati come sinonimi; introduciamo ora un altro termine per identificare questo oggetto, ovvero “sussidio”. Questo termine è spesso adottato dai docenti, suggerendo una visione del libro come strumento della classe.

1 Brusa, Antonio, *Uso del manuale di storia. Lezione 4a. Il manuale*, in «Historia Ludens», 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.historyludens.it/component/tags/tag/uso-del-manuale-di-storia.html>

2 Cajani, Luigi e Corsi, Elisabetta, *Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale*, in “Dimensioni e problemi della ricerca storica”, n. 1, 2021, pp. 7-9

3 Brusa, Antonio, *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”, n. 1, 2021, pp. 185

Secondo le interviste raccolte dall'autore [II.3.6.], il sussidio agevola la didattica dei docenti, fungendo da punto di riferimento testuale condiviso tra docente e studenti, facilitando l'assegnazione delle pagine per lo studio autonomo e fornendo una prospettiva comune nell'affrontare i singoli eventi storici. Secondo questa visione, il sussidio risulta vincente proprio per la sua praticità. È strutturato in modo da essere un supporto immediato rispetto all'impegnativa autoproduzione di materiali da parte dell'insegnante. Al suo interno, infatti, è possibile rintracciare tutti gli argomenti previsti dai programmi ministeriali, oltre a una ricca dotazione di esercizi pronti all'uso, riassunti, schemi, mappe, fonti e approfondimenti. Ma, soprattutto, vi è una narrazione continua che agisce come un rassicurante filo conduttore⁴. Questo flusso narrativo, interrotto solo dalla segmentazione dei paragrafi, offre un quadro unitario e, apparentemente, coerente degli eventi. Il sussidio, supportando la lezione in aula, funge da checklist per ridurre l'ansia legata al completamento del programma.

Però, questa modalità didattica solleva diverse perplessitudini. Il rischio maggiore è quello di trasmettere agli studenti un'idea di storia definitiva e oggettiva⁵, finendo per mimetizzare e nascondere il complesso lavoro di indagine, selezione e interpretazione che costituisce il vero mestiere dello storico. Il manuale propone un sapere dogmatico da assimilare passivamente e da ripetere a memoria. Ma, seppur non sia ancora stata scritta una storia del manuale, si può notare che sin dagli inizi non è mai stato uno strumento neutrale. Esso, fin dalla nascita degli Stati-nazione nel XIX secolo, è stato profondamente influenzato da dinamiche politiche e ideologiche, divenendo uno strumento di legittimazione del potere e di costruzione di una narrazione nazionale propagandistica⁶. Durante l'epoca dei regimi totalitari, come nel caso del fascismo in Italia con il libro unico di Stato, l'insegnamento della storia ha rappresentato un'emblematica espressione di "storia-propaganda", mascherata e rafforzata pro-

4 Brusa, Antonio, *Uso del manuale di storia. Lezione 4a. Il manuale*, in «Historia Ludens», 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/uso-del-manuale-di-storia.html>

5 Su questo aspetto si rimanda a : Van Nieuwenhuyse, *Teaching History As an Interpretation, by Using Textbooks in a Diachronic Perspective: The Research Case of the Representation of the Belgian-Congolese Colonia*, in "Annals of Social Studies Education Research for Teachers", 2022, DOI: 10.29173/assert42; Mattozzi, Ivo, *La storia, tante storie*, Treviso, 2004; Id., *Pensare la storia da insegnare*, Bologna, 2011; Id., *La storia, bene comune. Ma che storia? E quanta storia?*, 2020; Brusa, Antonio, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, 2021.

6 Benini, Silvia, *I manuali di storia come oggetti di studio e fonti per la ricerca storica*, in «Mondadori Education», 2025 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.mondadorieducation.it/i-manuali-di-storia-come-oggetti-di-studio-e-fonti-per-la-ricerca-storica/>

prio dal mito storiografico dell'oggettività e dell'eshaustività assoluta del racconto⁷. Anche nelle epoche successive e nei sistemi democratici, la ricerca internazionale sui libri di testo (*textbook research*) ha ampiamente dimostrato che i manuali scolastici riflettono le dinamiche politiche, culturali e sociali di una determinata società, veicolando specifiche visioni del mondo e scelte editoriali. Per ovviare ai limiti di una didattica puramente trasmissiva e nozionistica, l'editoria scolastica ha progressivamente cercato di trasformare il manuale da semplice racconto a uno strumento stratificato, un "ipertesto cartaceo"⁸. A partire dagli anni Sessanta, autori come Antonio Brancati hanno iniziato a separare il profilo storico dalla sezione documentaria, portando la fonte e il documento in primo piano rispetto alla narrazione. Il manuale di Brancati è stato "a lungo principe delle adozioni, e ancora in buona posizione nelle classifiche dei giorni nostri" (Brusa, 2021). Non è l'unico esempio di longevità, anzi, il *Malet et Isaac*, pubblicato in Francia nel 1920, venne adottato nel ventennio successivo, e continuò ad essere un best-seller scolastico fino agli anni '70⁹. Secondo Antonio Brusa¹⁰:

"Questa lunga durata è legata alla funzione che il manuale assolve all'interno del paradigma classico: quella di essere un tramite dell'oralità. Si situa quale intermediario fra la lezione e l'interrogazione. L'insegnante, dunque, lo esamina e lo sceglie nella prospettiva di un testo dal quale deve ricavare un discorso alla classe, e che, in seguito, deve essere "detto a voce dal discente". È questo elemento, probabilmente, il primo artefice di questa longevità. Una riprova è che i manuali più resistenti sono proprio quelli che rispondono meglio all'uso tradizionale; mentre i manuali innovativi, che pure non sono mancati in questa lunga storia, hanno vissuto tutti stagioni più brevi." (Brusa, 2021)

Arrivando ai giorni nostri, da un lato, la ricerca è d'accordo con la dichiarazione di Jörn Rüsen secondo cui "il libro di testo è il mezzo più importante nell'insegnamento della storia" (1992)¹¹. Questo perché, secondo Brusa, "non si può insegnare se non si dispone di uno strumento che riduca l'immensità del sapere storico a misura dei ragazzi. Ma proprio la dimensione ormai incommensurabile della ricerca contribuisce a renderlo uno strumento perennemente – e ovunque nel mondo – insoddisfacente"¹²

⁷ Genovesi, Piergiorgio, *Il manuale di storia in Italia*, FrancoAngeli, 2012

⁸ Brusa, Antonio, *Insegnare e apprendere con il manuale*, in «PuntoEdu Riforma», INDIRE, 2005

⁹ Brusa, Antonio, *Uso del manuale di storia. Lezione 4a. Il manuale*, in «Historia Ludens», 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/uso-del-manuale-di-storia.html>

¹⁰ Ibid.

¹¹ Rüsen, Jörn, *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*, in "Internationale Schulbuchforschung", 14, 3, 1992, pp. 237-50

¹² Brusa, Antonio, *Uso del manuale di storia. Lezione 4a. Il manuale*, in «Historia Lu-

(Brusa, 2021). Ma dall'altro lato si riconoscono i limiti di questo strumento. La rivista *Public History Weekly* nel marzo del 2021 ha pubblicato un articolo dal titolo *School History Textbooks in the 21st Century*, in cui individua il manuale come uno strumento che, per quanto ancora dominante, è ormai spesso considerato un “modello obsoleto”, in quanto frutto di inevitabili e continui compromessi tra scienza, politica e pratica didattica¹³. A dimostrazione di ciò, l'editoriale passa in rassegna le criticità di questo strumento, ed elenca 5 punti deboli:

- 1) Lo spazio a disposizione limita la portata e il numero di testi e materiali, e quindi le opzioni di selezione per una presentazione differenziata del passato.
- 2) I riferimenti al mondo presente e alla vita quotidiana sono difficili da implementare nel manuale: i fenomeni storico-culturali rimangono spesso sottorappresentati e i dibattiti legati all'attualità non vi trovano posto, se non con forte ritardo venendo rimandati alle edizioni successive
- 3) I libri di testo di storia della scuola sono permanentemente in ritardo rispetto allo sviluppo digitale.
- 4) I libri di testo scolastici generalmente sembrano non soddisfare gli elevati standard richiesti: sono caratterizzati come troppo complicati o troppo banali, a volte entrambe le cose allo stesso tempo.
- 5) I libri di testo di storia scolastica deludono regolarmente le aspettative degli specialisti, poiché gli argomenti specifici, su cui questi esperti si concentrano, non vengono inclusi oppure sono implementati in modo del tutto insufficiente

In questo capitolo, dunque, alla luce di questi cinque aspetti (in particolare del terzo, relativo al ritardo tecnologico), noteremo come oggi il manuale rimanga, sì, uno strumento importante nella didattica, ma si trovi costantemente a competere per la frammentata attenzione degli studenti. Proprio perché “il manuale ideale” non esiste, si riafferma, come vedremo, la centralità della mediazione del docente.

3.1. LA SCELTA DEL MANUALE

dens», 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/uso-del-manuale-di-storia.html>

13 Bunnenberg, Christian e Gautschi, Peter, *School History Textbooks in the 21st Century*, in «Public History Weekly», 4 marzo 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://public-history-weekly.org/9-2021-2/history-textbooks-21st-century/>

In Italia “i libri di testo possono essere adottati, secondo modalità stabilite dal regolamento, dal collegio dei docenti, sentiti i consigli d’interclasse”¹⁴. L’adozione del libro rimane facoltativa ai sensi del D.L. n. 104/2013. Dunque, gli organi scolastici coinvolti nella scelta del manuale sono il collegio docenti, direttamente, e i consigli d’interclasse, indirettamente. Il collegio docenti è un organo scolastico composto da personale docente di ruolo, supplenti, insegnanti di sostegno in servizio nelle sezioni o classi rilevanti. I consigli di classe, di interclasse e di intersezione, ovvero gli organi collegiali in cui docenti, genitori e studenti (solo per le SS2) si incontrano per pianificare e valutare costantemente l’azione educativa e didattica. Questi organi competenti e di rappresentanza, così come modalità di definizione del Piano Triennale dell’Offerta Formativa (d’ora in avanti PTOF), hanno una significativa relazione col tema dei libri scolastici. I libri di testo, infatti, sono selezionati e adottati nell’ambito di ciascun istituto, sulla base dei prodotti liberamente disponibili sul mercato, in linea con il piano dell’offerta formativa di volta in volta di riferimento, posto che “la scelta, l’adozione e l’utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il piano dell’offerta formativa [...]”¹⁵.

La persona che ha la maggior voce in capitolo è comunque il docente, in quanto è il vero e proprio selezionatore dei manuali. Questo processo decisionale si inserisce all’interno di un modello economico del tutto peculiare, definito come “domanda intermediata”, che per molti versi risulta avvicinabile soltanto a quello dei farmaci soggetti a prescrizione medica. In questo scenario si verifica un paradosso: chi sceglie i libri (il collegio dei docenti) non ne sostiene i costi, chi li paga (le famiglie o le pubbliche amministrazioni) non li utilizza, e chi li usa materialmente (le studentesse e gli studenti) né li sceglie né li paga. Gli studenti, utilizzatori finali del libro, hanno quasi nessuna voce in capitolo. Il docente compie la sua scelta a partire da una propria idea di studente, costruita sulla base della propria esperienza e della scuola in cui opera. Come si è visto nel paragrafo precedente, proprio perché il manuale rappresenta uno strumento per il docente, il docente lo sceglie anche per sé stesso. Per questo motivo, la maggior parte dei libri in commercio, sono progettati e commercializzati pensando principalmente ai docenti.

14 Ai sensi dell’art. 151 del d.lgs. n. 297/1994, come modificato dall’art. 6, comma 1, lett. a), D.L. 12 settembre 2013, n. 104 (convertito con modificazioni dalla L. 8 novembre 2013, n. 128)

15 D.P.R. n. 275/1999, art. 4, comma 5

Biagio Goldstein Bolocan, direttore editoriale di Feltrinelli Scuola, ha recentemente dichiarato che “a volte come battuta noi diciamo che il nostro primo cliente è la rete commerciale, ancor prima dell’insegnante che adotta il libro”¹⁶. Continua Bolocan:

“Una volta precisato il progetto di un manuale nei suoi caratteri costitutivi, il primo compito è quello di comunicarlo alla rete commerciale, cioè ai rappresentanti che sono i terminali di questo lavoro, perché sono le persone che fisicamente incontrano gli insegnanti e propongono loro le novità o i libri del catalogo. Quindi innanzitutto bisogna convincere questi professionisti della bontà del libro e del fatto che il libro è presentabile ed è utile all’insegnante. Una volta realizzato questo difficilissimo passaggio, il libro prodotto è diventato un oggetto di carta e passa nelle mani dei rappresentanti che, scuola per scuola, insegnante per insegnante, nei pochi istanti che vengono concessi a questa attività devono rapidamente spiegare quali siano le caratteristiche e le virtù didattiche del manuale. E qui entra in gioco l’ultimo livello di mediazione, che però forse è il più importante perché sono gli insegnanti i veri selezionatori dei manuali. Scelgono il manuale a partire da un’idea astratta di studentessa e di studente che hanno elaborato sulla base della loro esperienza e del tipo di scuola in cui lavorano”.

Dunque, il successo o l’insuccesso di un manuale, misurato secondo logiche commerciali, passa anche attraverso la rete commerciale, oltre che da un buon progetto editoriale

3.2. LE CARATTERISTICHE RISPETTO AD ALTRI MANUALI PER LA SCUOLA

Negli ultimi anni gli editori hanno cambiato le loro proposte editoriali per far fronte al lungo processo di digitalizzazione della scuola italiana, ai mutamenti culturali degli studenti, alle richieste della ricerca, dei docenti e dei genitori. In particolare, tutte le figure che ruotano attorno alla produzione di un libro di testo hanno modificato il proprio approccio, progettando volumi che si propongono come strumenti flessibili e stratificati.

Flessibili perché si possono adattare ai metodi di ogni docente, che può così diversificare le lezioni. Può scegliere se affidarsi alla narrazione come canovaccio per una spiegazione frontale, oppure se utilizzare i dossier e gli esercizi per costruire dei laboratori in cui gli allievi imparino a interrogare le fonti. Dall’altro lato, la flessibilità del manuale permette ad ogni studente di apprendere nel modo che più gli si conviene. La letteratura sottolinea

¹⁶ Giovannetti, Giorgio e Goldstein Bolocan, Biagio, *I manuali: lo sguardo dell’editore. Intervista a Biagio Goldstein Bolocan*, in «Novecento.org», n.25, giugno 2026.

infatti che ogni ragazzo apprende in modo diverso¹⁷ e che il libro dovrebbe adattarsi a ogni possibile scenario¹⁸.

Stratificati perché parallelamente alla tradizionale narrazione storica orbitano diversi contenuti. Come fa notare Brusa: “oggi, è quasi impensabile immaginare una storia che non abbia una qualche forma “ipertestuale”: quella appunto messa in evidenza dalla pagina dei manuali odierni, pieni come sono di stelloncini, finestre, glossarietti, etc.”¹⁹ (Brusa, 2005). Al testo narrativo si sovrappongono e si intrecciano numerosi altri livelli di lettura, analogamente a quanto avviene nelle interfacce informatiche. Potremmo dire che il libro di storia è una sorta di hyperlink cartaceo. Perché, proprio come un hyperlink, questi specchietti permettono al lettore di saltare rapidamente dalla narrazione principale a una specifica sezione di approfondimento, a un documento o a un’immagine collegata, proprio come avviene nella navigazione tra le pagine web o tra le sezioni di un unico sito.

La ricchezza di questi apparati visivi è sicuramente la principale differenza grafica rispetto ad altri manuali scolastici. In particolare oggi i manuali di storia si sono arricchiti di linee del tempo, mappe concettuali, illustrazioni, mappe cartografiche, etc.

A nostro avviso, però, questo aumento della quantità grafica non è sempre sintomo di un aumento della qualità editoriale. Qualità intesa come efficacia d’uso per gli utenti finali, ovvero gli studenti. Probabilmente un manuale più asciutto e meno d’impatto a livello visivo potrebbe risultare più efficace nello studio in quanto meno ricco di distrazioni, tenendo conto della realtà già ricca di immagini in cui vive uno studente odierno. Ma su questo dovrebbero intervenire le neuroscienze. Lasciando la parola agli storici, come fa notare Antonio Brusa, questa continua stratificazione fa perdere la narrazione centrale, tanto che lo studente moderno fatica a ritrovare quel “senso di continuità” che un tempo era il requisito primo del libro di testo²⁰. A questo si unisce un fenomeno che l’editore Biagio Goldstein Bolocan definisce come una

17 Felder, Richard M. e Brent, Rebecca, *Understanding Student Differences*, in *Journal of Engineering Education*, n.94, pp. 57-72, 2005, DOI: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x

18 Peng, Hongchao, Ma, Shanshan, Spector, Jonathan Michael, (2019). *Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment*, In: Chang, Maiga, et al. *Foundations and Trends in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology*, Springer, Singapore, 2019, DOI:10.1007/978-981-13-6908-7_24

19 Brusa, Antonio, *Insegnare e apprendere con il manuale*, in «PuntoEdu Riforma», INDIRE, 2005

20 Brusa, Antonio, *Uso del manuale di storia. Lezione 4a. Il manuale*, in «Historia Ludens», 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/uso-del-manuale-di-storia.html>

bulimia editoriale²¹:

“Spesso i nostri manuali sono incapaci di selezionare in modo adeguato al loro pubblico le informazioni e sono anzi vittime di una sorta di bulimia, che è proprio il derivato di una cultura accademica che scambia il manuale per un saggio e lo considera solo un’occasione per mostrare al mondo le proprie conoscenze e competenze. I nostri manuali sono ricchissimi, ripeto, a volte eccessivamente ricchi.” (Goldstein Bolocan, 2026)

Brusa e Goldstein Bolocan, fanno riferimento ai contenuti e non al layout grafico, che comunque abbiamo visto essere diventato visivamente più pomposo. Comunque sia, anche la tipologia dei contenuti proposti è cambiata. I manuali danno più spazio alla contemporaneità e introducono temi trasversali, come quelli economici o sociali, tentando di collegare la storia a problemi e dinamiche del presente. Sebbene vi sia questo intento, la ricerca internazionale evidenzia un limite strutturale: come rilevato dalla rivista *Public History Weekly*²², i manuali odierni faticano enormemente a includere riferimenti al mondo presente e ai dibattiti d’attualità, risultando in ritardo rispetto alle trasformazioni della società.

A questi discorsi si è aggiunta, nell’ultimo decennio, la profonda trasformazione imposta dalla rivoluzione digitale che vedremo nel prossimo paragrafo.

3.3. SVILUPPI NORMATIVI PER IL PASSAGGIO DAL CARTACEO AL DIGITALE

La strada per una scuola digitale è partita con il D.M. 7 dicembre 1999, n. 547, che ha aperto per la prima volta allo sviluppo in chiave integrativa di contenuti e strumenti multimediali:

“Il libro di testo può essere integrato e arricchito, oltre che da altri libri e pubblicazioni, da strumenti informatici e multimediali, di uso individuale o collettivo, contenenti testo ed immagini riproducibili a stampa, utilizzabili, anche dal punto di vista informatico, per la costruzione di percorsi tematici personalizzati, nel rispetto della vigente normativa sul diritto d’autore e sulla riproduzione di immagini.” (D.M. 7 dicembre 1999, n. 547, Allegato A, punto 3)

L’allora Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) varò inoltre il Programma di Sviluppo delle Tecnologie

21 Giovannetti, Giorgio e Goldstein Bolocan, Biagio, *I manuali: lo sguardo dell’editore. Intervista a Biagio Goldstein Bolocan*, in «Novecento.org», n.25, giugno 2026.

22 Bunnenberg, Christian e Gautschi, Peter, *School History Textbooks in the 21st Century*, in «Public History Weekly», 4 marzo 2021 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://public-history-weekly.org/9-2021-2/history-textbooks-21st-century/>

Didattiche (PSTD) 1997-2000, un piano strategico che, sulla carta, puntava a “porre tutte le istituzioni scolastiche in condizione di elevare la qualità dei processi formativi attraverso l’uso generalizzato delle tecniche e delle tecnologie multimediali”²³. Il PSTD finanziò postazioni informatiche (laboratori), connessioni di rete e la formazione del corpo docente. Sebbene il paradigma educativo rimanesse ancora saldamente ancorato al modello trasmissivo basato sul supporto cartaceo, in quegli anni si registrarono i primi sforzi per inserire la didattica nella transizione digitale: in ambito editoriale, ciò si tradusse nell’implementazione di “nuove merci comunicative multi/hyper-mediali veicolate su supporti esterni, come i CD-rom”²⁴, allegati ai manuali per veicolare enciclopedie, courseware e materiali didattici interattivi.

Va detto, però, che l’entusiasmo per l’introduzione di queste novità si scontrò ben presto con un acceso dibattito sulla loro reale efficacia²⁵. L’ingresso delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (ITC) in aula sollevò il timore che tali strumenti potessero arrecare più danni che benefici, innescando un dibattito tra detrattori e promotori. L’impiego dei primi materiali digitali generò frequenti criticità, rendendo palese che la semplice introduzione della tecnologia, se priva di un’adeguata rielaborazione metodologica da parte del docente, non è di per sé sufficiente a trasmettere la conoscenza in modo virtuoso. Anzi, si fece strada la consapevolezza che un approccio acritico agli strumenti digitali potesse alimentare l’illusione di un sapere immediato e disintermediato, rischiando di favorire una fruizione passiva dei contenuti²⁶.

Nei primi anni Duemila il Paese venne attraversato da una rapida massificazione dell’accesso alla rete, segnando il passaggio a una progressiva alfabetizzazione digitale della popolazione. Superata una prima fase pionieristica, Internet iniziò ad entrare nelle case degli italiani, avviando la transizione verso gli ambienti partecipativi tipici del Web 2.0 (Virgilio, Tiscali, Yahoo e la nascita dei

23 Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 282 del 24 aprile 1997

24 Bollini, Letizia e Guida, Francesco Ermanno, *La storia breve. Una lettura sul design della comunicazione digitale in Italia dal 1993 al 2007*, in «AIS/Design

Storia e Ricerche», vol. 12, n. 22, Chiesa, Rosa, Peruccio, Pier Paolo e Vinti, Carlo (a cura di), *Storia del design digitale e storia digitale del design*, pp. 57-86, 2025

25 Micciché, Andrea, Pizzirusso, Igor e Ravveduto, Marcello, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, p. 187

26 Vayola, Patrizia, *I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 180-193, Firenze University Press, 2016; Micciché, Andrea, Pizzirusso, Igor e Ravveduto, Marcello, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 190-192

blog)²⁷. L'esperienza era molto diversa da quella attuale, i personal computer erano percepiti come degli ingressi per un altro mondo. Espressioni che oggi ci suonerebbero strane come “vado online” o “ci sentiamo online” erano piuttosto diffuse.

In questa rapida diffusione tecnologica la scuola apparve rimanere spesso indietro. L'uso del computer fu limitato ai laboratori di informatica e non ci fu una vera integrazione del digitale nella didattica quotidiana²⁸. Uno snodo normativo in quegli anni è la Riforma Moratti del 2003 (L. 28 marzo 2003, n. 53), descritta nel paragrafo I.1., che rivoluzionò l'assetto del sistema scolastico. La riforma ebbe degli effetti anche per l'editoria scolastica, che dovette adeguarsi anche alle novità tecnologiche²⁹. Le nuove esigenze didattiche, insieme alla competizione tra editori, portarono a una progressiva trasformazione dei libri di testo, sempre più ricchi di contenuti come immagini e materiali integrativi, spesso accompagnati da CD-ROM o altre risorse digitali. Questa riprogettazione dei libri di testo seguì le innovazioni in atto ma ebbe un effetto diretto sui prezzi, che aumentarono a carico delle famiglie. Ad aggravare la situazione, vi fu la frequente immissione sul mercato di nuove edizioni e le continue variazioni di catalogo, spesso giustificate proprio dall'inserimento di espansioni multimediali, che hanno però ostacolato la riutilizzabilità dei testi³⁰. L'acquisto dei libri di testo da parte delle famiglie venne percepito in misura

27 Bolisani, Ettore e Gottardi, Giorgio, *Nascita ed evoluzione di Internet*, in «L'economia digitale», Garrone, Paola e Mariotti, Sergio (a cura di), Il Mulino, Bologna, 2001; Bollini, Letizia e Guida, Francesco Ermanno, *La storia breve. Una lettura sul design della comunicazione digitale in Italia dal 1993 al 2007*, in «AIS/Design Storia e Ricerche», vol. 12, n. 22, Chiesa, Rosa, Peruccio, Pier Paolo e Vinti, Carlo (a cura di), *Storia del design digitale e storia digitale del design*, pp. 57-86, 2025

28 Cfr. De Martino, Delio e Del Gottardo, Ezio, *The Evolution of Italian E-Learning between the Two Millenniums (1995-2005)*, in «TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology», vol. 20, n.2, aprile 2021, in cui si evidenzia come fino alla fine degli anni Novanta l'informatica scolastica sia rimasta un fenomeno frammentario ed escluso dall'ordinamento sistemico. A conferma di questo isolamento fisico della tecnologia rispetto alla didattica quotidiana, si veda anche Fiore, Brunella, *A ciascuna disciplina il suo risultato. Classi digitali vs. classi a didattica tradizionale: un confronto negli esiti degli apprendimenti*, in «Media Education», vol. 15, n. 1, pp. 103-114, Firenze University Press, maggio 2024, nel quale si ricorda come solo a partire dal 2009, con il progetto Cl@ssi 2.0, le istituzioni abbiano tentato di superare tale limite adottando il programmatico slogan “non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe”.

29 Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia* (Rapporto Finale, 2025). Al par. 44 si evidenzia la centralità della L. 53/2003 nell'architettura del sistema educativo, mentre ai parr. 21 e 26 l'Autorità certifica come, proprio a partire dai primi anni Duemila, l'editoria scolastica abbia attraversato una profonda revisione progettuale, caratterizzata da layout più complessi e dalla crescente rilevanza di soluzioni ibride in grado di abbinare il volume cartaceo a nuovi strumenti e contenuti di espansione multimediale

30 Ibid., par. 21 l'Autorità certifica la profonda trasformazione dell'impianto grafico dei testi a partire dai primi anni Duemila, sempre più ricchi di immagini e layout complessi. Per le dinamiche commerciali relative all'immissione di nuove edizioni e al conseguente ostacolo alla riutilizzabilità dei testi (mercato dell'usato), si vedano i parr. 172 e 303, in cui si dà conto delle pratiche percepite come di obsolescenza programmata volte a disincentivare il mercato secondario a danno delle famiglie, e il par. 105 per il dibattito storico sul legame tra supporti informatici integrativi e aggiornamento delle edizioni.

crescente come un onere economico gravoso. Il Ministero cercò di limitare i cambi non necessari e a contenere la spesa a carico delle famiglie, lo fece però senza strumenti realmente vincolanti³¹.

Dopo tanti anni di incertezze, con il Decreto-Legge 25 giugno 2008 il Ministero spostò l'attenzione in maniera netta sulla transizione al formato digitale. Il comma 2 dell'art. 15, del D.L. n. 112/2008, sostenne espressamente tale transizione col prevedere che, entro tre anni a decorrere dall'a.s. 2008/2009, la produzione di libri da adottarsi per le scuole primarie e secondarie dovesse avvenire “nelle versioni a stampa, on line scaricabile da internet, e mista”³².

Verso la fine del primo decennio del XXI secolo, la transizione digitale attraversò una prima fase di trasformazione caratterizzata da una progressiva espansione della connettività a banda larga e dall'ingresso nel cosiddetto Web 2.0³³. Internet smise di essere un'attività occasionale e diventò una presenza più comune nella quotidianità. Questo fu reso possibile anche grazie alla semplicità d'uso di Google come motore di ricerca principale e all'arrivo di piattaforme di condivisione di contenuti generati dagli utenti come Facebook (nato nel 2004 e diffuso in Italia tra 2007-2008) e YouTube (nato nel 2005 ma arrivato in Italia nel 2007), che aprirono nuovi dibattiti su una vita online³⁴. Questa transizione fu influenzata dalla cosiddetta rivoluzione mobile: l'introduzione sul mercato dei primi smartphone avanzati, a partire dal 2007-2008, svincolò l'accesso alla rete dalle tradizionali postazioni fisse, rendendo così la fruizione dei contenuti un'esperienza continua³⁵.

31 Ibid., parr. 242-243 per l'analisi dell'incidenza delle spese librarie sui bilanci domestici e la percezione sociale del cosiddetto “caro scuola”. In merito ai tentativi ministeriali di contenimento della spesa e alla loro successiva inefficacia, si vedano il par. 77 (sulle circolari d'indirizzo per limitare le nuove adozioni) e i parr. 91 e 349, nei quali l'Autorità rileva come l'imposizione dei tetti di spesa si sia rivelata una misura poco cogente e priva di meccanismi di controllo realmente vincolanti, riducendosi nel tempo a un mero adempimento formale.

32 D.L. n. 112/2008, art. 15, comma 2

33 Fatai, Antonella, *Introduzione alla LIM, materiale didattico (Corso LIM)*, S.I.S.U.S. (Società Italiana Scienze Umane e Sociali), in «La società in classe», 2007; De Martino, Delio e Del Gottardo, Ezio, *The Evolution of Italian E-Learning between the Two Millenniums (1995-2005)*, in «TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology», vol. 20, n.2, aprile 2021

34 Ibid.

35 Cfr. Bollini, L. e Guida, F.E., *La storia breve. Una lettura sul design della comunicazione digitale in Italia dal 1993 al 2007*, in «AIS/Design Journal», 2022, p. 8, in cui si fissa convenzionalmente l'inizio della rivoluzione mobile nel 2007, anno di introduzione sul mercato del primo iPhone. Sulla diffusione degli smartphone come fattore di svincolo dalle postazioni fisse a favore di una connettività always-on, si veda Agid, *Relazione Piano Strategico Banda Ultra Larga*, p. 54. Sulle conseguenze di tale miniaturizzazione tecnologica, che “ha enormemente dilatato il tempo di permanenza online” degli utenti rendendola un'esperienza continua, cfr. *Le risorse per la didattica della storia*, cit., p. 190

In questo contesto in rapido mutamento, i vari governi che si susseguirono in quel periodo in Italia, cercarono di attuare una serie di leggi e decreti per adattarsi all'allora contemporaneità e anche far fronte al caro libri. La L. n. 221/2012 (anche nota come “decreto crescita 2.0”) ha conferito a un decreto attuativo il compito di determinare, tra l'altro:

1. caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione cartacea, anche al fine di assicurarne il contenimento del peso, tenuto conto dei contenuti digitali integrativi della versione mista;
2. caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nella versione digitale, anche al fine di un'effettiva integrazione tra la versione digitale e i contenuti digitali integrativi;
3. criteri per ottimizzare l'integrazione tra libri in versione digitale, mista e cartacea, tenuto conto delle specifiche esigenze didattiche³⁶.

Alla L. n. 221/2012 diede poi seguito il D.M. n. 781/2013, che, nel suo Allegato 1, ha individuato le tre seguenti tipologie di libri di testo e risorse digitali integrative:

- A. libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo “A”);
- B. libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo “B”);
- C. libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità digitale di tipo “C”)³⁷.

In questo modo, il Governo cercò di accelerare la digitalizzazione dei libri di testo. Per la prima volta nell'istruzione italiana, la produzione di edizioni elettroniche e di contenuti digitali cessò di essere un'opzione accessoria, divenendo un requisito strutturale e obbligatorio per gli editori. Questo passaggio ha alimentato, sia nel dibattito pubblico che nelle sedi istituzionali, l'aspettativa di poter giungere in tempi brevi a una cosiddetta “scuola senza zaino”. Ovvero, l'obiettivo di alleggerire il carico fisico quotidiano sostenuto dagli studenti. Un intento esplicito

³⁶ Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia* (Rapporto Finale, 2025), par. 58, in cui l'Autorità riepiloga storicamente i compiti demandati al decreto attuativo in merito alle caratteristiche tecnologiche e al contenimento del peso dei testi

³⁷ Ibid., par. 59. Per la classificazione normativa esatta si veda direttamente il D.M. 27 settembre 2013, n. 781, Allegato 1, punto 2

della Legge 221/2012 e del successivo D.M. 781/2013, i quali imponevano precisi vincoli alle caratteristiche tecniche, al peso e alla fascicolazione dei volumi cartacei³⁸.

In merito ad ogni tipologia di adozione il decreto sancisce caratteristiche precise da rispettare. Caratteristiche che si traducono in requisiti obbligatori nella fase di progettazione di un libro di testo. In particolare per le tipologie A e B il decreto sancisce:

“Nel caso di adozione delle soluzioni miste di tipo a o b, la versione cartacea del libro di testo dovrà rispondere alle caratteristiche seguenti:
uso di materiale cartaceo di costo contenuto;
uso di caratteri a stampa che rendano il più possibile agevole la lettura, in relazione alle diverse età degli alunni;
ove necessario stampa a 4 colori sia per le illustrazioni che per la copertina;
fascicolazione: ogni libro di testo è previsto in volume unico, ma può essere proposto anche in più volumi, purché si mantenga lo stesso prezzo di copertina indicato per il volume unico;
relativamente alla prima classe della scuola primaria, nelle pagine del libro unico può essere inserito, o aggiunto fuori numerazione, l'alfabetiere;
carta: patinata opaca di almeno gr. 80 al mq.;
formato: non meno di cm. 19,5 per 26;
illustrazioni, caratteri e forma di stampa: devono essere utilizzate le migliori tecnologie per assicurare la massima perfezione tecnica e con scelte comunicative idonee a facilitare la migliore fruizione da parte degli alunni in relazione all'età e allo sviluppo del percorso formativo;
per le immagini deve essere prevista una stampa a 4 colori o in bianco e nero, ove possibile. Non è consentito usare il colore nella stampa dei caratteri, a meno che non si debbano porre in risalto segni, parole o concetti o occorra stampare su sottofondi colorati;
copertina: obbligatoria per una fascicolazione superiore alle 64 pagine e costituita da cartoncino plastificato di gr. 200 al mq. e a 4 colori;
confezione: brossura cucita a filo refe; è ammessa la confezione a punto metallico solo per i volumi fino a 64 pagine.”³⁹ (MIUR, 2013)

Invece per quanto riguarda le caratteristiche da adottare per i libri digitali e relativi contenuti online della tipologia B e C, il punto 2 dell'Allegato 1 sancisce:

“I libri di testo in versione digitale previsti dalle soluzioni b) e c) e i contenuti digitali integrativi forniti editorialmente a complemento dei libri di testo dovranno sempre tener conto delle vigenti normative sull'accessibilità. Nel caso in cui debbano essere utilizzati plug in o software specifici per la loro fruizione, questi devono essere disponibili in download, gratuitamente sul sito dell'editore o comunque con

38 Sui vincoli tecnici e di fascicolazione imposti alle edizioni cartacee al fine di assicurarne un costo e un peso contenuti, cfr. D.M. 781/2013, All. 1, punto 2. Sulle aspettative sociali e mediche legate all'alleggerimento del carico fisico quotidiano degli studenti e sull'attrattiva esercitata dal modello della cosiddetta “scuola senza zaino”, si veda Fiore, Brunella, *A ciascuna disciplina il suo risultato. Classi digitali vs. classi a didattica tradizionale: un confronto negli esiti degli apprendimenti*, in «Media Education», vol. 15, n. 1, pp. 103-114, Firenze University Press, maggio 2024

39 D.M. 781/2013, Allegato 1, comma 2

collegamenti sul sito di riferimento, e in modo compatibile con i principali sistemi operativi e web browser.

Relativamente alla realizzazione dei libri di testo digitali e dei contenuti digitali integrativi non vengono definiti in questa fase standard tecnologici (es. epub3), considerata la continua evoluzione degli stessi. Si raccomanda però per quanto possibile l'adozione di standard aperti e pubblicamente documentati. Le eventuali protezioni adottate (DRM) dovranno essere compatibili con l'esigenza di poter trasferire i contenuti da un dispositivo all'altro in casi di sostituzione o aggiornamento del dispositivo personale di fruizione, e dovranno consentire agli studenti l'accesso ai contenuti anche dopo la fine del proprio percorso scolastico. Si specifica inoltre che i libri di testo digitali – che devono fare riferimento alla normativa vigente relativa alle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola primaria e secondaria di primo grado (DM n. 254/2012), alle Indicazioni Nazionali per i licei, di cui al D. P. R. 15 marzo 2010, n. 89, e alle Linee guida nazionali per gli istituti tecnici e professionali, di cui ai DD. PP. RR. 15 marzo 2010, n. 87 e n. 88 – devono poter essere fruiti in modo che si adattino automaticamente alle dimensioni e all'orientamento dello schermo del supporto tecnologico utilizzato.”⁴⁰ (MIUR, 2013)

Come si può evincere dal testo e dal D.M. n. 781/2013 il Ministero ha espresse una chiara preferenza per l'adozione di libri digitali. Infatti, secondo l'art. 1 del decreto:

“Per l'anno scolastico 2014-2015 e per i successivi, il collegio docenti può adottare, limitatamente alle nuove adozioni e non per le conferme di adozione, libri nella versione digitale o mista”.

Leggendo questa disposizione con il testo completo del decreto si può comprendere come l'adottabilità dei libri della tipologia A sia estremamente restrittiva, indirizzando dunque l'adozione delle tipologie B e C. Il D.M. n. 781/2013 è stato curato dall'allora Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) guidato dall'ex ministra Maria Chiara Carrozza. In una lunga intervista rilasciata dall'ex ministra emergono le opinioni del Ministero e il clima dell'epoca:

“[...] i libri cartacei nello spazio di pochi mesi, o pochi anni, probabilmente un anno o due, spariranno come sono spariti tanti strumenti del passato. [...] È inevitabile. Ho visto i cali delle vendite dei vocabolari, ho visto 15 mila dizionari in meno. Questo è inesorabile.”⁴¹ (Carrozza, 2013)

Questa previsione dell'ex ministra non si è realizzata e gli auspicati obiettivi del decreto emesso dal suo ministero non si sono realizzati. Come sottolinea infatti un'indagine dell'Autorità Garante della Concorrenza e del

40 D.M. 781/2013, Allegato 1, comma 2

41 Luna, Riccardo e Carrozza, Maria Chiara, *Editori, studenti, banda larga e Apple: una intervista molto lunga al ministro Carrozza*, in «IlPost», 16 ottobre 2013 - ultimo accesso 13 giugno 2026 <https://www.ilpost.it/riccardoluna/2013/10/16/editori-studenti-banda-larga-e-apple-una-intervista-molto-lunga-alla-carrozza/>

Mercato (d'ora in avanti AGCM o Autorità), che vedremo nel dettaglio nel prossimo paragrafo, la transizione verso il formato esclusivamente digitale (Tipo C) si è rivelata fallimentare, attestandosi su percentuali di adozione del tutto marginali, appena superiori all'1%. Le adozioni si sono consolidate attorno al modello ibrido Tipo B, che nell'a.s. 2024/25 ha ricoperto quasi il 95% delle adozioni, confermando una persistente predilezione del corpo docente per il supporto fisico. Di questo 95%, secondo i dati AIE, solo il 16% delle licenze degli ebook è stato attivato, con 11 accessi medi all'anno nelle scuole secondarie e 4 nelle primarie⁴². L'indagine evidenzia, inoltre, che l'atteso alleggerimento degli zaini e la riduzione della spesa a carico delle famiglie sono stati ampiamente disattesi. Secondo l'AGCM le cause sono da rintracciarsi in una combinazione di carenze infrastrutturali e di strategie commerciali adottate dall'industria editoriale.

In primo luogo, l'Autorità evidenzia i problemi strutturali. Ovvero, le scuole oggi scontano una disomogenea carenza di dispositivi individuali (quali tablet o PC) per gli studenti, unita a un deficit di formazione tecnologica specifica del corpo docente⁴³.

In secondo luogo, l'AGCM fa notare che le politiche di licensing adottate dagli editori hanno influenzato negativamente l'esperienza d'uso da parte degli studenti e delle famiglie. L'Allegato 1 (punto 2) del D.M. n. 781/2013, non impone vincoli tecnologici rigidi per favorire l'innovazione ma raccomanda agli editori un approccio flessibile: «Relativamente alla realizzazione dei libri di testo digitali e dei contenuti digitali integrativi non vengono definiti in questa fase standard tecnologici (es. epub3), considerata la continua evoluzione degli stessi. Si raccomanda però per quanto possibile l'adozione di standard aperti e pubblicamente documentati»⁴⁴. Le licenze utilizzate dagli editori bloccano la possibilità di stampare le versioni digitali, stabiliscono scadenze temporali per l'accesso (spesso disallineate rispetto alla reale durata dei cicli di studio) e bloccano la trasferibilità del codice digitale a terzi. Quest'ultimo vincolo, fondato sul modello one-copy one-user, impedisce il riutilizzo della componente digita-

⁴² Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia* (Rapporto Finale, 2025), par. 119 per i tassi di adozione del modello ibrido (Tipo B) e del formato esclusivamente digitale (Tipo C). Per le evidenze relative all'esigua attivazione delle licenze e ai ridottissimi accessi medi annuali si vedano i parr. 120-121 (in part. Tabelle 3 e 4).

⁴³ Ibid., parr. 239-240 sulle attese disattese in merito alla riduzione della spesa e all'alleggerimento degli zaini scolastici. Per l'analisi delle criticità infrastrutturali e della disomogenea carenza di dispositivi si vedano i parr. 265-267, mentre sul deficit di competenze digitali del personale docente si rimanda al par. 252.

⁴⁴ D.M. 27 settembre 2013, n. 781, Allegato 1, punto 2. Il passaggio è puntualmente richiamato e analizzato anche in AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57*, cit., par. 61.

le di un testo, ostacolando le iniziative pubbliche di comodato d'uso e svalutando i libri nel mercato secondario dell'usato⁴⁵.

Il D.M. n. 781/2013 è ancora in vigore nella data in cui si scrive questa ricerca, ma dalla sua emanazione si sono susseguite alcune novità. Con la Legge 13 luglio 2015, n. 107 (la cosiddetta riforma de "La Buona Scuola") e la successiva introduzione del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) tramite il D.M. 851/2015⁴⁶, l'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha delineato una strategia articolata in 35 azioni specifiche, raggruppate in quattro macro-ambiti: connettività; ambienti e strumenti; competenze e contenuti; e infine, formazione e accompagnamento. In particolare, dal portale dedicato:

- "Connettività: azioni per garantire l'accesso alla rete Internet da parte di tutte le istituzioni scolastiche, degli studenti e del personale scolastico;
- Ambienti e Strumenti: azioni finalizzate a dotare le istituzioni scolastiche di ambienti di apprendimento innovativi, basati sull'utilizzo delle tecnologie digitali;
- Competenze e Contenuti: azioni destinate a promuovere e potenziare le competenze digitali degli studenti e a favorire lo sviluppo di contenuti di qualità per la didattica digitale;
- Formazione e accompagnamento: azioni destinate a supportare l'innovazione didattica e digitale attraverso percorsi di accompagnamento alle istituzioni scolastiche e di formazione per il personale scolastico."⁴⁷ (MIUR, 2015)

Tra queste 35 azioni, si potrebbe dire obiettivi auspicabili, si può trovare: un potenziamento infrastrutturale (Azioni #1 e #2), finalizzato a dotare ogni plesso di banda ultra-larga e reti LAN/W-LAN; e la ridefinizione gli spazi didattici (Azioni #4 e #6), per superare la tradizionale lezione frontale e l'isolamento dei laboratori informatici, attraverso l'impiego di Lavagne Interattive Multimediali (LIM) e aprendo anche all'impiego regolamentato dei dispositivi personali degli studenti tramite policy di BYOD (Bring Your Own Device). Rispetto alle competenze

⁴⁵ Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57*, cit., par. 278, in cui l'Autorità sintetizza le tre principali limitazioni imposte dagli editori alla fruizione delle risorse digitali. Nello specifico, per il blocco della stampa si veda il par. 293; per le restrizioni temporali disallineate ai cicli di studio i parr. 294-295; per l'impiego del modello one-copy one-user e le conseguenti ripercussioni sulle iniziative pubbliche di comodato d'uso si rimanda ai parr. 331-334 e 339. Infine, per l'impatto negativo della non trasferibilità del codice sul valore dei libri nel mercato secondario dell'usato, si veda il par. 286.

⁴⁶ Attuato con il D.M. n. 851 del 27 ottobre 2017

⁴⁷ Cfr. L. 13 luglio 2015, n. 107 e successivo D.M. 27 ottobre 2015, n. 851. Per la ricostruzione strutturale del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e della sua articolazione in 35 azioni e quattro macro-ambiti, si veda il documento ufficiale MIUR, Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015. La citazione diretta è tratta dalle linee di indirizzo ivi contenute.

attese, invece, il PNSD tentò di istituzionalizzare l'insegnamento del pensiero computazionale (coding) fin dalla scuola primaria (Azione #17) e avviare la definizione di un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media (Azione #14)⁴⁸.

A 10 anni di distanza, in cui si è vissuta anche una pandemia mondiale, gli ambiziosi obiettivi del PNSD non si sono del tutto concretizzati. Dalle fonti raccolte si può dire che questo è avvenuto per tre ragioni fondamentali.

In primo luogo, il divario infrastrutturale non si è ridotto a causa della lentezza attuativa e di rigidità burocratiche. Al momento del varo del PNSD, i dati ministeriali denunciavano che quasi in una scuola su due (46%) la connessione non raggiungeva le classi e che solo il 10% delle primarie e il 23% delle secondarie disponeva di una rete veloce. Inoltre, la LIM era presente in meno della metà delle classi (41,9%)⁴⁹. La lentezza di questo processo è certificata dai recenti interventi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), resisi necessari proprio per completare la copertura a banda ultra-larga a 1 Gbps in migliaia di istituti che ne erano ancora sprovvisti⁵⁰.

In secondo luogo, il PNSD si concentrava quasi esclusivamente sulla fornitura di strumenti, tralasciando un'adeguata formazione digitale dei docenti. Introdurre le LIM senza un impiego da parte dei docenti non poteva cambiare la didattica⁵¹. Il PNSD tentò di inserire una figura chiamata "Animatore Digitale", ovvero "un docente che, insieme al dirigente scolastico e al direttore amministrativo, ha un ruolo strategico nella diffusione dell'innovazione a scuola, a partire dai contenuti di questo Piano". Però questa figura era limitata da una serie di ostacoli

48 Sulle specifiche azioni strategiche previste dal PNSD relative a infrastrutture, spazi, BYOD e competenze, cfr. documenti e portali attuativi PNSD (Azioni #1, #2, #4, #6, #14 e #17).

49 Sui dati di partenza relativi alle gravi carenze di rete al momento del varo del PNSD, cfr. Ministero dello Sviluppo Economico, *Strategia italiana per la banda ultralarga, 2015*, pp. 41-42, che riporta le denunce contenute nel Piano MIUR "La Buona Scuola" (2014). Per le rilevazioni del servizio statistico MIUR (a.s. 2014/15) che certificano la presenza della LIM in appena il 41,9% delle aule, si veda Openpolis, *Con i Bambini, Il ruolo delle lim nel promuovere la scuola digitale #conibambini*, 2020.

50 Cfr. Dipartimento per la trasformazione digitale, *Piano Scuole connesse*. Il documento istituzionale, inserito nel quadro degli investimenti PNRR (Missione 1, componente 2, investimento 3.1.3), evidenzia la necessità di questo ulteriore bando per fornire connettività gratuita con velocità simmetriche di almeno 1 Gbps alle "rimanenti quasi 10 mila sedi scolastiche di tutto il territorio italiano" che ne risultavano ancora sprovviste.

51 Sul rischio di scambiare l'innovazione tecnologica per innovazione metodologica, cfr. Vayola, Patrizia, *I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 182, Firenze University Press, 2016, in cui si evidenzia come "una lezione frontale alla LIM [...] resta comunque una lezione frontale in cui nulla cambia". Si veda anche Fatai, Antonella, *Introduzione alla LIM, materiale didattico (Corso LIM)*, S.I.S.U.S. (Società Italiana Scienze Umane e Sociali), in «La società in classe», 2007, cit., in cui l'autrice avverte che l'uso della lavagna interattiva, in assenza di una nuova progettazione, rischia unicamente di rafforzare dinamiche trasmissive asimmetriche, relegando gli studenti a un ruolo passivo

burocratici e organizzativi⁵².

In terzo luogo, come avvenne già con l'introduzione dei primi strumenti digitali, bisogna chiedersi se l'aumento della tecnologia comporti un miglioramento effettivo dell'apprendimento e della didattica. Soprattutto a fronte di un uso maggiore da parte degli studenti dello smartphone. I dati dell'OCSE-PISA 2022 e le rilevazioni INVALSI certificano che un uso eccessivo della rete (definito *overuse*, quantificabile in oltre 3-5 ore giornaliere) è correlato a un calo significativo nei punteggi di matematica e comprensione del testo, poiché l'uso dello smartphone favorisce una frammentazione dell'attenzione che compromette l'analisi logica profonda⁵³. Questo fenomeno colpisce in modo drammaticamente asimmetrico le fasce più deboli: gli studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati (con un basso indice socio-economico e culturale - ESCS) risultano molto più esposti all'uso eccessivo e scorretto del web, subendo un'amplificazione delle disuguaglianze di partenza⁵⁴. Con questo non si intende dire che lo smartphone renda stupidi in assoluto, ma che un uso eccessivo e scorretto può compromettere lo studio e l'apprendimento⁵⁵.

Come si è detto poco fa, con il DPCM del 4 marzo 2020 furono sospese tutte le attività didattiche in presenza seguito dell'emergenza da Coronavirus (COVID-19). Fu un clima di grande incertezza per tutte le istituzioni. In un primo momento si pensava che si sarebbe potuto tornare alla normalità in un breve periodo. Il DPCM del 4 marzo sospese infatti, tra le altre cose, le lezioni in presenza

52 La definizione istituzionale dell'Animatore Digitale è tratta dai documenti programmatici del PNSD (Azione #28). Sulle criticità e i limiti burocratici che ne hanno ostacolato l'azione (quali la mancanza di adeguati esoneri dall'insegnamento, la perdita di ore e il frequente isolamento in ambito scolastico), si veda Nanni, Elisabetta, *Piano Nazionale Scuola Digitale 20 mesi dopo: a che punto siamo?*, in «Scuola7», n. 53, Tecnodid Editrice, 2017.

53 I dati OCSE-PISA 2022 in relazione all'uso del web sono analizzati in O. Giancola, L. Salmieri, *Internet overdose e apprendimento scolastico. Un'analisi degli studenti italiani attraverso i dati della rilevazione PISA 2022*, in «Media Education», 15(2), 2024, pp. 46-47. Gli autori definiscono chiaramente come *overuse* un utilizzo quotidiano superiore alle 3 ore (fino e oltre le 5-7 ore) e ne certificano la correlazione con un calo statisticamente significativo nei punteggi di matematica e lettura. Sul legame tra uso di smartphone, multitasking e frammentazione dell'attenzione continuativa, essenzialmente per lo studio, si veda M. D'Agostini et al., *The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being*, in «Form@re», 22(2), 2022, pp. 117-118.

54 Sulla distribuzione asimmetrica del fenomeno e la forte associazione tra basso indice ESCS e rischio di iperconnessione (con conseguente ampliamento della povertà educativa), cfr. Giancola, Orazio, Salmieri, Luca, *Internet overdose e apprendimento scolastico. Un'analisi degli studenti italiani attraverso i dati della rilevazione PISA 2022*, in «Media Education - Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 15, n. 2, Firenze University Press, 2024.

55 Ibid., p. 44, i quali, richiamando la letteratura internazionale in materia (in part. Junco, 2012), ricordano come un uso moderato (1-2 ore) e finalizzato a scopi educativi dei dispositivi possa sortire effetti positivi o stabili. A compromettere le performance scolastiche e il benessere cognitivo è, al contrario, il sovraccarico informativo (*overuse*) tipico dell'abuso ricreativo prolungato.

fino al 15 marzo 2020. Il DPCM del 11 marzo 2020 sospese tutte le attività lavorative in presenza e segnò l'inizio della quarantena. Si susseguirono vari decreti che spostavano più in là la data della fine della quarantena. Solo con il DPCM del 26 aprile 2020 venne sancita la fine effettiva della prima fase: 4 maggio 2020. Questo però non equivalse ad un rientro fra i banchi di scuola che rimasero vuoti fino all'a.s. 2020/21⁵⁶. Da marzo 2020 a maggio 2020, si verificò la cosiddetta "prima ondata" dei casi di COVID-19, ovvero un alto aumento di positività al virus, ospedalizzazioni e decessi che misero a dura prova tutto il Paese. In questo contesto, si diede avvio alla Didattica a Distanza (DAD) ma non tutte le scuole si dimostrarono pronte a gestire la situazione. L'emergenza portò alla luce le carenze strutturali e i ritardi accumulati nell'attuazione dei precedenti piani di digitalizzazione (come il PNSD), costringendo il corpo docente a un impiego spesso improvvisato delle piattaforme. L'analisi della letteratura evidenzia come l'adozione forzata della DAD abbia fatto emergere diverse criticità strutturali.

In primo luogo, le lezioni da remoto hanno fatto emergere il cosiddetto digital divide infrastrutturale. Le rilevazioni ISTAT hanno certificato che un terzo delle famiglie italiane non disponeva di una connessione stabile e di dispositivi adeguati, nel Mezzogiorno questa quota raggiungeva il 41,6%. Questa carenza materiale si è tradotta in una esclusione per l'8% degli studenti (con picchi del 23% tra gli alunni con disabilità). Molti ragazzi si dovettero raffazzonare utilizzando in alcuni casi solo il piccolo schermo dello smartphone per far seguire la lezione⁵⁷.

In secondo luogo, l'apprendimento mediato in modo esclusivo dagli schermi ha favorito dinamiche di multitasking, ammesse dal 63,1% degli studenti (mentre il 60,4% ha ammesso di distrarsi frequentemente), frammentando così l'attenzione e compromettendo lo studio

⁵⁶ Sulla successione dei decreti emergenziali che hanno scandito l'inizio del lockdown e la sospensione delle attività didattiche (in particolare i D.P.C.M. 4 marzo 2020, 11 marzo 2020 e 26 aprile 2020), cfr. Città Metropolitana di Milano, *Cronologia dei principali DPCM*, 4 maggio 2021. Per l'analisi dell'adozione forzata della DAD come "agente rivelatore e acceleratore" che ha fatto emergere le carenze istituzionali e i ritardi pregressi nell'accesso alle tecnologie, si veda Zortea, Massimo, *Accesso all'educazione e "digital divide" in tempo di pandemia*, in «Oltremare», 2021. Sul fatto che l'emergenza abbia costretto la scuola a mostrare "chiaramente tutte le sue criticità riguardo il digitale", cfr. anche Valleriani, Ilenia, *Il Digital Divide nelle scuole italiane*, in «Education Marketing Italia», 2021.

⁵⁷ I dati del Rapporto ISTAT *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi* sono ampiamente citati e analizzati in Valleriani, Ilenia, *Il Digital Divide nelle scuole italiane*, in «Education Marketing Italia», 2021, in cui si riporta l'esclusione dalla didattica dell'8% degli studenti (quota che sale al 23% per gli alunni con disabilità) e si certifica che nel Mezzogiorno ben il 41,6% delle famiglie risultava sprovvisto di computer in casa. Sull'uso esclusivo dello smartphone come mezzo di ripiego per seguire le lezioni, cfr. ISTAT, *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie. I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana "a distanza"* (Report), 2021, pp. 2-3.

individuale. Non a caso, il 70,2% dei ragazzi ha giudicato lo studio a distanza nettamente più faticoso, segnalando un crollo generalizzato della motivazione⁵⁸.

La pandemia da SARS-CoV-2 ha prodotto degli effetti solo oggi quantificabili da alcune ricerche. Tali effetti non sono centrali per questa tesi, orientata sul manuale di storia, ma se ne riconosce l'influenza. In particolare, come è dimostrato dai dati ISTAT e INVALSI, gli studenti e le studentesse mostrano maggiori difficoltà nella comprensione di un testo. Si faccia inoltre riferimento ai dati OCSE-PISA citati pocanzi⁵⁹.

Per superare i limiti strutturali digitali che ha evidenziato la pandemia, le istituzioni sono recentemente intervenute attraverso le ingenti risorse europee del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). L'azione governativa odierna da un lato, punta al miglioramento delle infrastrutture tramite il piano "Scuole Connesse", finalizzato a aumentare la velocità delle connessioni internet⁶⁰. Dall'altro, si cercano di riprogettare gli spazi attraverso il Piano "Scuola 4.0"⁶¹. Adottato con il D.M. 218/2022, questo piano punta a trasformare 100.000 aule tradizionali in, citiamo testualmente, Next Generation Classrooms (ambienti di apprendimento ibridi) e a creare Next Generation Labs (laboratori per le professioni digitali) negli istituti superiori⁶².

58 Cfr. D'Agostini, Marco et al., *The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 22, n. 2, pp. 111-122, Firenze University Press, 2022, in cui si evidenzia come il 60,4% degli studenti ammetta di distrarsi frequentemente durante la DAD e il 63,1% dichiarare di svolgere contemporaneamente altre attività (multitasking). Il dato relativo al 70,2% dei ragazzi che ha giudicato lo studio a distanza nettamente più faticoso è certificato da ISTAT, ISTAT, *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie. I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana "a distanza"* (Report), Istituto Nazionale di Statistica, 2021 p. 1

59 Sull'impatto a lungo termine della pandemia e della digitalizzazione forzata sulla capacità di comprensione del testo, si vedano i recenti dati analizzati da Capacci, Alessio, Turati, Gilberto, *Il peggioramento delle competenze alfa-numeriche degli studenti italiani ed europei*, in «Osservatorio CPI», 2024, pp. 1-7. A conferma di questo preoccupante trend strutturale si veda anche Maggi, Andrea, *I giovani leggono (e comprendono) sempre meno: il confronto Italia-Europa*, in «Notizie Scuola», 2024, in cui si richiamano sia i test INVALSI 2024 (che registrano tassi di insufficienza nella comprensione del testo prossimi al 50% alle scuole superiori) sia il calo generalizzato certificato dall'indagine internazionale OCSE-PISA 2022.

60 Cfr. Dipartimento per la trasformazione digitale, *Piano Scuole connesse*, 28 gennaio 2022, in cui si illustrano gli obiettivi del PNRR (Missione 1, componente 2, investimento 3.1.3) per dotare le sedi scolastiche del territorio nazionale di connettività simmetrica ad almeno 1 Gbps.

61 Cfr. A proposito della nomenclatura legata all'immersione digitale, gli autori rilevano: «Si sentono spesso usare espressioni come web 3.0, 4.0 o addirittura 5.0: definizioni in fondo sterili, che spesso sottintendono balzi evolutivi tutt'altro che epocali, come invece è stato per il passaggio dal web 1.0, il web statico, al web 2.0, il web dinamico. [...] Negli ultimi anni c'è stata un'ulteriore evoluzione, che sta portando il web verso una fase realmente nuova attraverso il web semantico, ma è solo con le recenti intelligenze artificiali» in Micciché, Andrea, Pizzirusso, Igor, Ravveduto, Marcello, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, p. 187.

62 Cfr. D.M. 8 agosto 2022, n. 218, di adozione del Piano Scuola 4.0. Sullo stanziamento dei fondi e l'articolazione in Next Generation Classrooms (Azione 1, mirata alla trasformazione di almeno 100.000 aule) e Next Generation Labs (Azione 2), si veda FLC

Queste misure assomigliano alle misure già attuate in passato, per evitare che tutto rimanga incompiuto il Ministero ha imposto alle scuole di destinare un minimo del 60% dei fondi all'acquisto di hardware e dotazioni digitali. Ma, ancora una volta, si investe sui dispositivi senza investire concretamente sulla formazione dei docenti⁶³. E, a fronte delle già citate analisi sull'apprendimento, varrebbe la pena chiedersi se questa tecnologia effettivamente possa portare un miglioramento per gli studenti, ricordando che la scuola dovrebbe essere pensata per formare studenti, cosa che spesso non accade, e non per creare posti di lavoro. Il Ministero Valditara, negli ultimi anni, rispetto al ruolo del digitale nell'apprendimento individuale è risultato piuttosto incoerente. Da un lato appoggia quelle scuole che fanno uso di strumenti IAGen anche per l'apprendimento [vedasi la parte IV di questa ricerca], ma dall'altro ha vietato l'uso degli smartphone in aula nella SS2 riconoscendone un potenziale distrattivo⁶⁴. A prima vista si potrebbe dire che paradossalmente, l'istruzione italiana risultando sempre in ritardo sulla transizione digitale rispetto ad altri Paesi, risulta oggi essere all'avanguardia. Eppure però si tratta appunto di un'ingenua valutazione. Perché nel frattempo sono state investite ingenti risorse pubbliche cercando di forzare il completamento di una transizione digitale concepita dieci anni fa. Contemporaneamente quelle nazioni note per risultare "all'avanguardia" in questo settore operano decise inversioni di rotta. Emblematico è il caso della Svezia che, a fronte di un crollo delle competenze di lettura nei test internazionali, ha attuato degli investimenti per ritirare i dispositivi elettronici e riportare nelle aule i libri di testo cartacei e la scrittura a mano⁶⁵.

CGIL, *PNRR e Scuola 4.0: le istruzioni operative per attuare l'investimento*, 2022.

63 Sull'obbligo imposto alle istituzioni scolastiche di destinare un minimo del 60% del budget assegnato all'acquisto di dotazioni digitali (hardware e software), cfr. FLC CGIL, *PNRR e Scuola 4.0: le istruzioni operative per attuare l'investimento*, 2022. Per una critica all'approccio tecnocentrico del Piano, focalizzato sull'acquisizione di strumentazione a discapito di un'effettiva formazione metodologica dei docenti, si veda Carosotti, Giovanni, Latempa, Rossella, *Il Piano Scuola 4.0: la digitalizzazione forzata del PNRR-parte I*, in «ROARS», 2023.

64 Cfr. MIM, Circolare n. 5274 dell'11 luglio 2024 e successiva Circolare n. 3392 del 16 giugno 2025, che estende il divieto di utilizzo dei telefoni cellulari anche alle scuole secondarie di secondo grado. Sulle motivazioni del dicastero, legate al rischio di dipendenza, distrazione e abbassamento del rendimento (sulla base di dati dell'Istituto Superiore di Sanità), cfr. Ferrera, Margherita, *Smartphone vietati anche alle superiori, la decisione del Ministro Valditara*, in «Blog Università eCampus», 2025.

65 Sulla "retromarcia" della Svezia e gli ingenti investimenti statali (circa 685 milioni di corone svedesi nel solo 2023) per riportare manuali cartacei e scrittura a mano nelle aule al fine di contrastare il calo delle competenze registrato nei test internazionali PISA e PIRLS, cfr. Pagliaro, Ilaria Rosella, *Perché la Svezia sta spendendo milioni per abbandonare gli iPad e riportare i libri, penne e quaderni a scuola*, in «GreenMe», 2026. Sulla base neuroscientifica di tale decisione, che ribadisce come il digitale abbia "impoverito i cervelli" favorendo gratificazione istantanea ma limitando l'apprendimento profondo, si veda l'intervento dello psicoterapeuta A. Pellai in Anostini, Jessica,

Dunque, a dieci anni da quelle rischiose previsioni ministeriali che decretavano l'imminente e inesorabile scomparsa dei volumi stampati, il cartaceo non solo non è scomparso ma, seppur risulti in calo l'utilizzo da parte dei ragazzi, sembra essere il miglior alleato per l'apprendimento. Sarà dunque responsabilità dei docenti non portare i ragazzi alla soluzione più semplice e veloce per studiare, che comunque cercheranno, ma trasmettere una cassetta degli attrezzi che gli sarà utile non solo per studiare una determinata nozione storica e ottenere un voto. Inoltre, come abbiamo dimostrato in queste pagine, si può notare un evidente scollamento tra chi vive la scuola e chi la amministra⁶⁶.

3.4. "L'EDITORIA SCOLASTICA OGGI": UN'INDAGINE CONOSCITIVA DELL'AUTORITÀ GARANTE DELLA CONCORRENZA E DEL MERCATO (2026)

L'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (d'ora in avanti AGCM o Autorità), anche nota come Antitrust⁶⁷, ha concluso un'Indagine Conoscitiva⁶⁸ (d'ora in avanti IC) nel dicembre del 2025 sullo stato dell'editoria scolastica in Italia "a fronte di una serie di criticità competitive percepite nelle dinamiche di adozione, produzione e distribuzione"⁶⁹. L'IC è frutto di un lavoro di confronto tra vari soggetti, tra cui Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), editori, associazioni di rappresentanza (Associazione Italiana Editori, Associazione Librai Italiani e Sindacato Italiano Librai e Cartolibrari) e altri enti e figure del mercato. Accanto agli ormai consolidati gruppi editoriali (Mondadori, Zanichelli e Sanoma), si nota la partecipazione all'indagine da parte di Google Italia,

La Svezia torna a carta e penna. Pellai: "Il digitale a scuola ha impoverito i cervelli...", in «Tgcom24», 2026

66 La persistente centralità del supporto cartaceo come alleato fondamentale per l'apprendimento, a dispetto delle originarie previsioni istituzionali di dematerializzazione, trova piena conferma sia nelle analisi delle preferenze adozionali del corpo docente (che per quasi il 95% si orienta su edizioni miste incentrate sulla copia fisica, cfr. AGCM, *Rapporto Finale IC57*, cit., par. 119), sia nella letteratura scientifica. Quest'ultima ribadisce come la fisicità dello strumento favorisca la concentrazione e induca modifiche plastiche della corteccia cerebrale indispensabili per l'assimilazione della conoscenza. Sul punto si veda l'intervento di A. Oliverio Ferraris in Battista, Ennio, *Via tablet e altri strumenti digitali, a scuola si ritorna ad usare solo carta e penna...*, in «Il Fatto Quotidiano», 2023

67 Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Antitrust - Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (AGCM)*, in «Dizionario di Economia e Finanza - Treccani», 2012 - ultimo accesso 13 giugno 2026 [https://www.treccani.it/enciclopedia/antitrust-autorita-garante-della-concorrenza-e-del-mercato-agcm_\(Dizionario-di-Economia-e-Finanza\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/antitrust-autorita-garante-della-concorrenza-e-del-mercato-agcm_(Dizionario-di-Economia-e-Finanza)/)

68 AGCM, *IC57-S5377 - Editoria scolastica, chiusa indagine. Verso impiego più efficace delle risorse digitali in accordo con Ministero ed editori*, 12 gennaio 2026 - ultimo accesso 27 giugno 2026 <https://www.agcm.it/media/comunicati-stampa/2026/1/IC57-S5377>

69 AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Rapporto Finale, Roma, 2025, p. 3

interpellata specificamente dall'Autorità per fornire informazioni in merito ai suoi recenti progetti sperimentali riguardanti l'applicazione dell'Intelligenza Artificiale allo sviluppo di risorse educative aperte (OER)⁷⁰.

L'IC ha preso in esame l'intera popolazione studentesca, e il corpo docente, dei cicli di Scuola Primaria (SP), Scuola Secondaria di Primo Grado (SS1) e Scuola Secondaria di Secondo Grado (SS2) partecipante agli anni scolastici 2019/20, 2020/21, 2021/22, 2022/23, 2023/24 e 2024/25. Si fa riferimento a una media di 7,9 milioni di studenti e studentesse per a.s., mentre il corpo docente ammonta mediamente a circa 900.000 docenti⁷¹. Su questo aspetto l'AGCM nota come “da anni si osserva un forte calo demografico, destinato a peggiorare, con un impatto crescente sui cicli di SS1 e SS2: tra il 2019 e il 2024 il numero di studenti è diminuito di quasi 600.000 unità (-7%)”⁷².

Il lavoro dell'AGCM evidenzia come, nell'intervallo di tempo di riferimento, il numero complessivo di adozioni “mostra una persistente correlazione diretta con quello della popolazione studentesca”. Dunque il numero degli studenti è pressoché simile al numero dei libri adottati. Inoltre nonostante l'adozione rimanga facoltativa secondo quanto espresso dal già citato D.L. n. 104/2013 “la mancata adozione di libri di testo resta un fenomeno del tutto residuale, risultando attualmente di poco superiore all'1% delle classi e addirittura mostrandosi in tendenziale diminuzione”⁷³.

Rispetto alle attese della Riforma attuata dal D.M. n. 781/2013, che come abbiamo già visto nel paragrafo precedente spingeva per un uso maggiore dell'edizione digitale, scrive l'AGCM che “le preferenze dei docenti sono rimaste incentrate sulla versione cartacea, sia pure associata a quella digitale, contenuta nel tipo B dei libri scolastici”. In particolare commenta l'AGCM:

“Secondo i dati relativi all'a.s. 2024/25 per il complesso dei cicli scolastici, quasi il 95% delle adozioni ha riguardato il tipo B, percentuale che addirittura sfiora la totalità nella Scuola Primaria. Di conseguenza, l'impiego della versione digitale “pura” (tipo C) si mostra molto limitato, seppur in tendenziale crescita, e ancor più residuali sono le preferenze adozionali per l'edizione solo cartacea con contenuti digitali di

⁷⁰ Ibid., cit., pp. 3-4 e p. 13.

⁷¹ Ibid., cit., p. 39

⁷² Ibid., p. 2.

⁷³ Ibid. pp. 41-42

Si riporta anche in questo paragrafo la distinzione le diverse tipologie di adozione sancite dal D.M. n. 781/2013:

- A. libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo “A”);
- B. libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo “B”);
- C. libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità digitale di tipo “C”)⁷⁵.

Nelle adozioni di tipo B si hanno due libri (uno elettronico e uno cartaceo) ma, dai dati dell’AGCM, la componente e-book resta quasi inutilizzata **[Fig.2]**. Inoltre, dall’IC si può notare che solo nella SS2, dall’a.s. 2019/20 all’a.s. 2023/24, sono state attivate in media il 12,55% delle licenze con una media di accessi medi annui pari a 8,69⁷⁶.

Secondo l’AGCM i motivi derivano da varie cause che abbiamo già ampiamente descritto nel paragrafo precedente, ovvero: le carenze delle dotazioni tecnologiche e infrastrutturali; la mancanza di una formazione adeguata della docenza; e, infine i limiti imposti dalle licenze adottate dagli editori⁷⁷.

Come si è anticipato nel paragrafo precedente, l’IC certifica il fallimento strutturale degli obiettivi di dematerializzazione e risparmio promossi dalla Riforma del D.M. n. 781/2013. L’impianto normativo ha infatti prodotto effetti gravemente distorsivi rispetto alle attese istituzionali. In primo luogo, nota l’AGCM, la preferenza del corpo docente per il formato misto di tipo B ha polarizzato la domanda sul prodotto editoriale in assoluto più oneroso, la cui componente digitale rimane tuttavia largamente inattivata a causa di persistenti carenze infrastrutturali del sistema scolastico⁷⁸. In secondo luogo, l’adozione da parte degli editori di ecosistemi chiusi e licenze d’uso (EULA) non trasferibili ha paralizzato il mercato del libro usato e le iniziative di comodato, svalutando il bene acquistato

74 Ibid., cit., pp. 42-43.

75 Cfr. D.M. 27 settembre 2013, n. 781, Allegato 1. Si veda anche AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Rapporto Finale, cit., p. 22.

76 Le percentuali di attivazione e la media degli accessi sono calcolate sulle medie del biennio e del triennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado. Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Rapporto Finale, cit., p. 44 (Tabelle 3 e 4, su rilevazioni ed elaborazioni AIE).

77 Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Executive Summary, Roma, 2025, p. 5. Si veda anche Rapporto Finale, cit., pp. 96-97

78 Ibid., cit., p. 88, par. 239 e p. 91, parr. 250-251

dalle famiglie⁷⁹. Di conseguenza, con l'obiettivo di aprire il mercato a risorse educative flessibili, la transizione digitale imposta dall'allora Ministero ha innalzato le barriere tecnologiche all'ingresso, consolidando l'oligopolio⁸⁰ dei grandi gruppi editoriali e scaricando i costi dell'innovazione sul potere d'acquisto, già in calo, dei consumatori finali⁸¹.

Tuttavia, seppure l'IC sia un importante lavoro di analisi del mercato, manifesta dei limiti proprio per il suo oggetto di ricerca. Essendo focalizzata sui movimenti del mercato e sull'adozione dei testi, l'Autorità non prende in esame il loro effettivo utilizzo da parte degli studenti. Se da un lato si può dire che il cartaceo rimane la prassi, come testimoniano le adozioni, dall'altro non si può dire che questi manuali cartacei dal 2019 al 2026 vengano utilizzati ancora dagli studenti nello studio individuale. Per quanto riguarda almeno la didattica della storia nella SS2, come verrà esaminato in dettaglio nel successivo paragrafo, i dati raccolti sul campo dimostrano infatti che l'uso reale del libro di testo è in netto calo, venendo sempre più frequentemente affiancato, o del tutto soppiantato, da risorse alternative quali l'Intelligenza Artificiale o documenti forniti dai docenti [vedasi II.3.6.]. Il caso studio, come si vedrà, ha i suoi limiti ma quantomeno permette di evidenziare una frattura all'interno di quella dinamica di mercato di "domanda intermediata" in cui :

"chi sceglie i libri (collegio-docenti) non ne sostiene i costi, chi li paga (famiglie e/o amministrazioni pubbliche) non li usa, mentre chi li usa (studenti) non li sceglie né li paga"⁸².

⁷⁹ Ibid., cit., pp. 102-103, parr. 283-286 e p. 123, par. 356

⁸⁰ Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Executive Summary, Roma, 2025, p. 2. A proposito degli attuali assetti di mercato e dei possibili scenari futuri, l'Autorità rileva: "Il mercato risulta fortemente concentrato, con i primi quattro gruppi (Mondadori, Zanichelli, Sanoma, La Scuola) che coprono quasi l'80% del mercato complessivo (SP+SS1+SS2), mentre il restante 20% è diviso tra una trentina di altri operatori, tra cui spiccano alcuni gruppi di dimensioni medie (ELI, Giunti-Treccani). Mondadori è leader con il 32% del totale, seguito da Zanichelli (25%, presente però solo in SS1+SS2), Sanoma (13,5%) e La Scuola (8%). Il mercato è rimasto finora stabile, con un solo nuovo entrante importante negli ultimi cinque anni (Feltrinelli Scuola) e pochi operatori internazionali (Sanoma, ex Pearson). L'arrivo delle applicazioni di IA potrebbe però cambiare profondamente il settore, sia per l'editoria sia per l'uso delle risorse educative, favorendo una maggiore personalizzazione".

⁸¹ Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Rapporto Finale, cit., pp. 88-89, par. 241 e p. 94, par. 260

⁸² Ibid., p. 14.

L'EDITORIA SCOLASTICA IN ITALIA

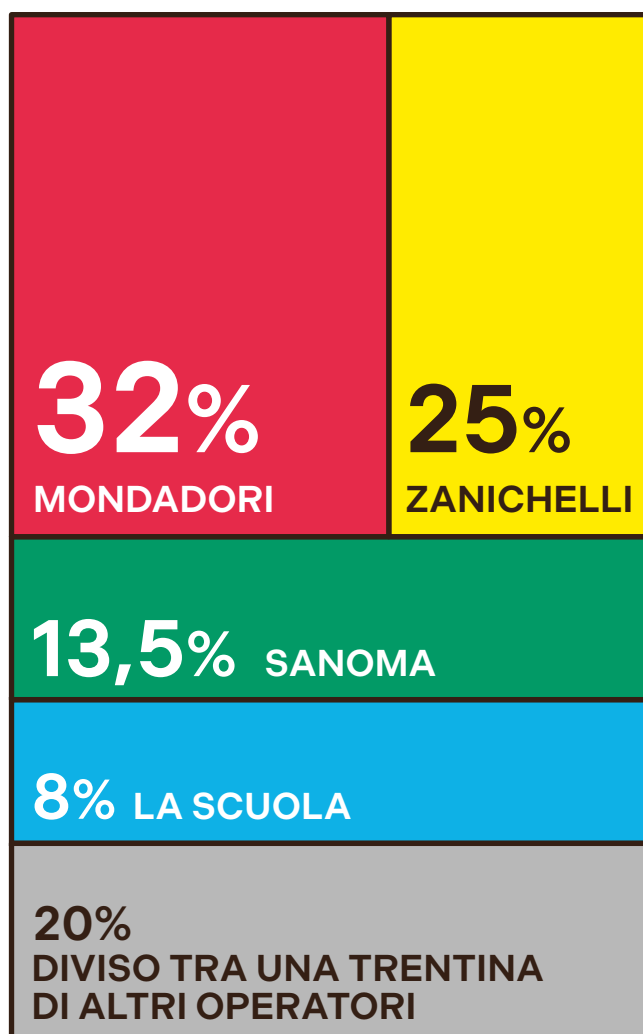


Fig.1 Secondo l'IC dell'AGCM il mercato appare fortemente concentrato, con i primi quattro gruppi che coprono quasi l'80% del mercato complessivo (SP+SS1+SS2), mentre il restante 20% è diviso tra una trentina di altri operatori, tra cui spiccano alcuni gruppi di dimensioni medie (ELI, GiuntiTreccani).

Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Executive Summary, p. 2.

IL D.M. n. 781/2013 SANCISCE TRE TIPOLOGIE DI ADOZIONE

A

VERSIONE **CARTACEA** +
CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI

B

VERSIONE **CARTACEA E DIGITALE** +
CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI

C

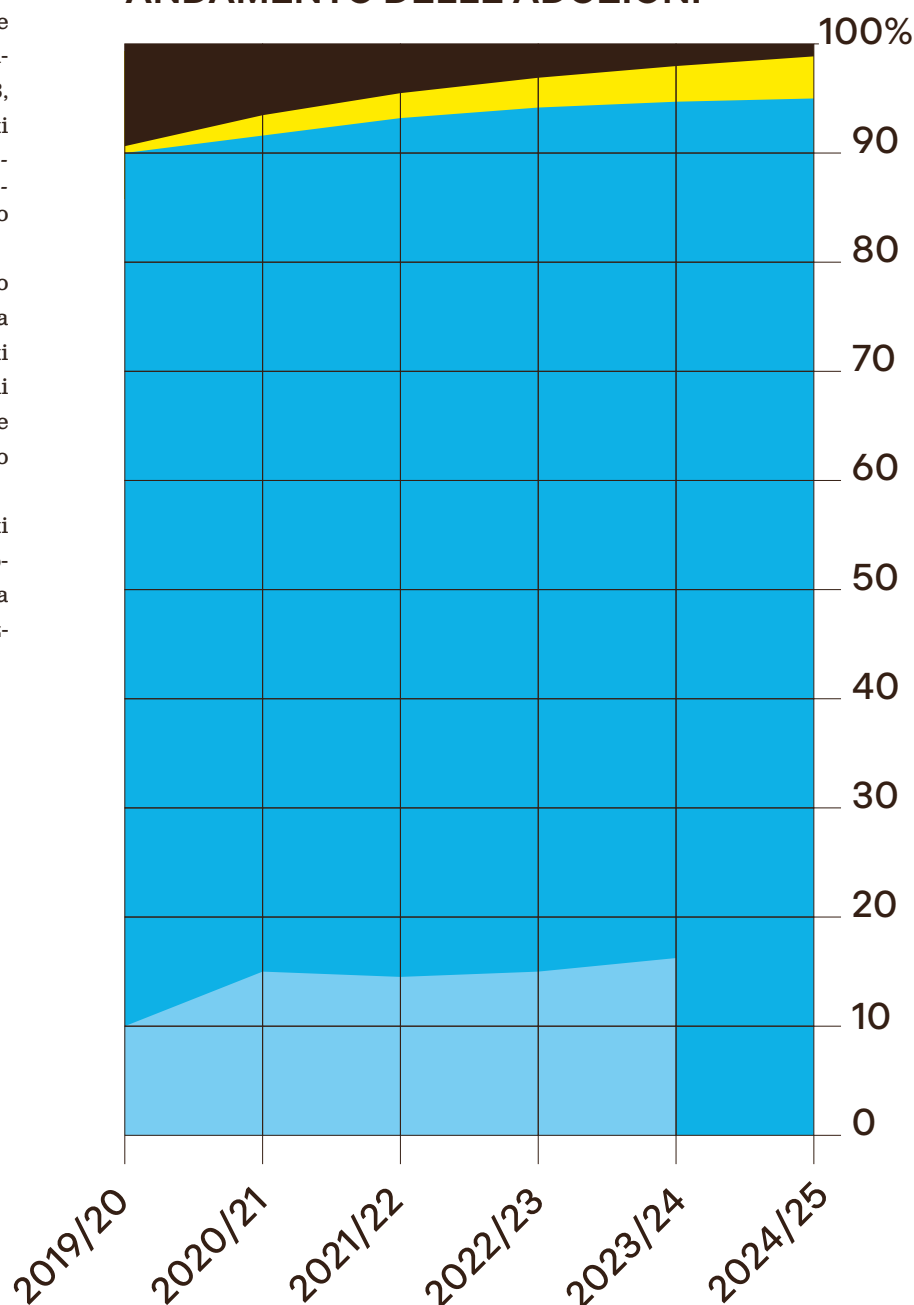
VERSIONE **DIGITALE** +
CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI

Fig.2 Elaborazione infografica relativa alle tipologie di adozione sancite dal D.M. n. 781/2013, a partire dai dati presenti in AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Rapporto finale, p. 43.

Con il colore azzurro chiaro viene evidenziata la % di libri digitali attivati rispetto al totale adozioni di tipo B. Relativamente all'a.s. 2024/25 non ci sono dati disponibili.

Confrontando questi dati si può notare che nonostante la tipologia B sia la più adottata, viene utilizzata come una tipologia A.

ANDAMENTO DELLE ADOZIONI



si assiste a uno scollamento tra chi vive la scuola e chi la norma. Un divario generato da un impianto normativo che ha tentato di istituzionalizzare le pratiche didattiche senza riuscire ad assecondare la ben più rapida evoluzione tecnologica e le reali abitudini di apprendimento degli studenti. È proprio all'interno di questa frattura che andremo ad analizzare come si delinea la figura del graphic designer.

3.5. I MANUALI DI STORIA PIÙ ADOTTATI NELLA SS2: DATI AIE A.S. 2025/26

Dalle nostre ricerche, non è stato possibile ricavare dei dati riguardo alle adozioni dei manuali di storia nella SS2. Però, dall'Indagine Conoscitiva dell'Autorità Garante di Concorrenza e Mercato (AGCM), analizzata nel paragrafo precedente, si rileva che il mercato dell'editoria scolastica generale appare "fortemente concentrato". Quattro grandi gruppi (Mondadori, Zanichelli, Sanoma, La Scuola) ricoprono quasi l'80% del mercato, mentre il 20% restante è diviso tra una trentina di operatori. Il leader è Mondadori che occupa il 32% del totale, seguito da Zanichelli (25%, presente però solo nelle SS1 e SS2), Sanoma (13,5%) e La Scuola (8%). Negli ultimi anni viene segnalata dall'AGCM l'entrata nel mercato da parte di Feltrinelli Scuola e di pochi operatori internazionali come Sanoma (ex Pearson). Per analizzare nello specifico il mercato dei manuali di storia si è contattata l'Associazione Italiana Editori (AIE).

Il contatto con l'AIE è avvenuto inizialmente tramite mail con l'ufficio adozioni. Successivamente il Responsabile Adozioni scolastiche e servizi per la scuola ha contattato telefonicamente l'autore. Durante la telefonata sono state richieste le informazioni che l'AIE disponeva, e poteva fornire, riguardo all'editoria scolastica della storia. Oltre a fornirci le informazioni contenute nella Tabella. x, il responsabile ci ha confermato che, similmente a quanto accade per tutti i libri della scuola, i numeri maggiori si registrano per i quattro grandi operatori elencati precedentemente. Quanto evidenziato dalla tabella qui di seguito **[Tab.1]** è l'elenco in ordine alfabetico dei singoli manuali di storia più adottati nella SS2 nell'a.s. 2025/26 fornito dall'AIE. L'Associazione nel contesto di questa ricerca non ha fornito ulteriori informazioni.

L'autore dopo aver ricevuto questi dati grezzi, e in

seguito a una ricerca online ha: 1) uniformato i titoli dello stesso corso, 2) stilato la colonna “autori”, 3) stilato la colonna “anno di pubblicazione”, 4) stilato la colonna “tipologia” e 5) stilato le colonne “editore, casa, gruppo”. Tutte queste informazioni sono ricavate direttamente dal sito specifico per ogni libro.

Con il termine “editore” si intende il marchio editoriale specifico con cui il libro viene effettivamente pubblicato e commercializzato, spesso sono case editrici storiche acquisite in un gruppo editoriale ma di cui è stato mantenuto il marchio. La colonna “casa” rappresenta la società controllata o la specifica divisione aziendale che opera all’interno del gruppo. Spesso un gruppo suddivide le sue attività in diverse “case” o rami a seconda del target o in base a storiche acquisizioni societarie. Infine, la colonna “gruppo” rappresenta la holding finanziaria o il grande gruppo societario che possiede e controlla le diverse realtà editoriali. Nel caso di Zanichelli, la scelta di indicare il marchio sia come gruppo, sia come casa, sia come editore (per i propri testi) si giustifica attraverso la struttura societaria del gruppo. Rispetto ad altri gruppi, come Mondadori, non esiste una divisione scolastica intermedia con un nome differente (es. Zanichelli Scuola). Le case editrici storiche che fanno parte del gruppo — come Loescher Editore, D’Anna e Atlas — fanno capo direttamente a Zanichelli Editore S.p.A. e sono integrate nella sua rete di distribuzione e gestione. Zanichelli a differenza di Laterza gestisce altri marchi intermedi, per questo viene segnalata nella colonna gruppo come “Zanichelli” e non come “Indipendente”. Infatti, gli editori indipendenti, ovvero fuori dai grandi gruppi, sono segnalati con la sigla “Indip.”.

N.	Titolo libro	Gruppo	Casa	Editore	Tipo	Autori	Anno	ISBN
1	ABITARE LA STORIA 1	SANOMA	SANOMA IT.	ED. SCOL. B. MOND.	B	Borgognone, Carpanetto	2020	9788869107597
2	AGENDA STORIA 1 - DALL'ETA' FEUDALE AL SEICENTO	LA SCUOLA	LA SCUOLA	SEI	B	Di Sacco	2021	9788805078868
3	APPUNTAMENTO CON LA STORIA	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2019	9788822196811
4	CARTE DELLA STORIA (LE)	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Caracciolo, Roccucci	2022	9788824749190
5	CHIAVI DEL FUTURO (LE)	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2025	9791220414081
6	CITTÀ, CIVILTÀ, CITTADINANZA VOL.1	ZANICHELLI	ZAN.	LOESCHER	B	Cioffi, Cristofori	2021	9788858343302
7	CIVILTÀ' DI MEMORIA	MONDADORI	EINAUDI	EINAUDI SC.	B	Prosperi, Zagrebelsky, Viola	2021	9788828623571
8	COME SIAMO. LA STORIA CI RACCONTA	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Balzani	2022	9788830213975
9	COMUNICARE STORIA PER IL NUOVO ESAME DI STATO	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2020	9788830208735
10	CORSO DI STORIE VOL.1	ZANICHELLI	ZAN.	LOESCHER	B	Franceschi, Ricciardelli	2025	9788858346907
11	CRONACHE E ORIZZONTI	MONDADORI	EINAUDI	EINAUDI SC.	B	Cantarella, Guidorizzi	2025	9788828626527
12	DAI FATTI ALLA STORIA 1	TREC. + GIUNTI	TRECC. SC.+GIUNTI	TRECC. GIUNTI TVP	B	Rizzuti, Mrozek Eliszewski	2022	9788809878143
13	DAL TEMPO ALLA STORIA LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Castronovo	2019	9788822198006
14	DIALOGHI FRA STORIA E FUTURO - VOL.1 + HUB YOUNG + HUB KIT	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2023	9788830219373
15	DIALOGHI FRA STORIA E FUTURO - VOL.1 + NUOVO CITTADINE E CITTADINI + HUB YOUNG + HUB KIT	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2023	9788830222618
16	DOMANDE ALLA STORIA 1 KIT ALUNNI	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi	2019	9788835051893
17	DOMANDE ALLA STORIA TR. VOL 3 KIT TECNOLOGICO	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi	2019	9788835053361
18	ECHI DEL TEMPO 1	SANOMA	SANOMA IT.	PARAVIA	B	De Luna, Meriggi	2023	9788839564573
19	EFFETTO DOMINO V.1+EDUCAZ. CIVICA	ZANICHELLI	ZAN.	D'ANNA	B	Codovini	2019	9788857791807
20	EFFETTO STORIA 1 CON CLIL HISTORY	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Castronovo	2024	9788830221086
21	ENTRARE NELLA STORIA 3	ZANICHELLI	ZAN.	ATLAS	B	Zaninelli, Cristiani	2020	9788826823263
22	EREDI DEL TEMPO	TRECCANI	TRECC. SC.	LATTES	B	D'Itollo, Santacroce	2022	9788869175930
23	EREDITÀ E FUTURO 1 EDIZIONE CON LEZIONI DI EDUCAZIONE CIVICA	SANOMA	SANOMA IT.	ED. SCOL. B. MOND.	B	Borgognone, Carpanetto	2022	9788869108976
24	EREDITÀ E FUTURO 1	SANOMA	SANOMA IT.	ED. SCOL. B. MOND.	B	Borgognone, Carpanetto	2023	9791221600094
25	ERODOTO MAGAZINE TRIENNIO 3	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi	2017	9788835047773
26	FACCIAMO LA STORIA VOLUME UNICO	FELTRINELLI	FELTR.	FEL TR. SC.	B	De Vecchi, Giovannetti	2024	9788807593703
27	FORME DELLA MEMORIA (LE) VOL.1	ZANICHELLI	ZAN.	LOESCHER	B	Cartiglia	2021	9788858342503
28	LA FUCINA DI VULCANO - VOLUME 1	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2021	9788835055204
29	GENERAZIONI VOL.1	MONDADORI	MOND. EDUC.	LE MONNIER	B	Gotor, Valeri	2025	9788800365741
30	GLI SNODI DELLA STORIA 1	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Borgognone, Carpanetto	2020	9788869106798
31	GUIDA STUDIO STORIA TRIENNIO 3	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi	2017	9788835047674
32	IL MONDO ANTICO E NOI 1	SANOMA	SANOMA IT.	ED. SCOL. B. MOND.	B	Bettini, Lentano, Puliga	2023	9788869108624
33	IL TEMPO, L'UOMO, IL LAVORO V.1	ZANICHELLI	ZAN.	LOESCHER	B	Onnis, Crippa	2019	9788858335604
34	IN VIAGGIO CON LA STORIA 2ED. - VOL. 1	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Lunari	2024	9788808943132
35	IN VIAGGIO CON LA STORIA 2ED. - VOL. U	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Lunari	2024	9788808799654
36	INCONTRI NEL TEMPO VOL.1	ZANICHELLI	ZAN.	D'ANNA	B	Tancredi, Chitarrini	2023	9788857794181
37	INGRANAGGI DELLA STORIA (GLI) VOL.1 + ED. CIVICA	ZANICHELLI	ZAN.	LOESCHER	B	Reali, Turazza, Mizzotti	2022	9788858347300
38	INTERROGARE LA STORIA. CARTE, FONTI, TESTI.	MONDADORI	MOND. EDUC.	MURSIA SC.	B	Bertini	2024	9788893247658
39	INTRECCI - VOLUME 1	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2024	9788835060277
40	LA RETE DEL TEMPO 1	SANOMA	SANOMA IT.	PARAVIA	B	De Luna, Meriggi	2018	9788839525673
41	LA STORIA CHE VIVE 1	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Amerini, Zanette	2017	9788869103179
42	LA STORIA CI RIGUARDA VOLUME UNICO	SANOMA	SANOMA IT.	B. MOND.	B	Zanette	2019	9788869106774
43	LA STORIA CI RIGUARDA 1	SANOMA	SANOMA IT.	B. MOND.	B	Zanette	2018	9788869104510
44	LA STORIA INTORNO A NOI (LA)	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2021	9788824790987
45	LA STORIA INTORNO A NOI (LA)	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2021	9788824790918
46	LIBERASTORIA VOLUME 1	FELTRINELLI	FELTR.	FEL TR. SC.	B	Maifreda	2023	9788807591969
47	L'IDEA DELLA STORIA 1	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Borgognone, Carpanetto	2019	9788869103575

N.	Titolo libro	Gruppo	Casa	Editore	Tipo	Autori	Anno	ISBN
48	LIMES. I CONFINI DELLA STORIA	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Caracciolo, Roccucci	2023	9791220407854
49	LUCI ED OMBRE 1	LA SCUOLA	LA SCUOLA	SEI	B	Feltri, Bertazzoni, Neri	2021	9788805078745
50	METHODUS - VOLUME 1 SINGOLO	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2022	9788835056683
51	MIA STORIA (LA) 1	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2023	9791220402354
52	MIA STORIA (LA) 3	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2025	9791220414586
53	MILLEDUEMILATRENTA - VOL.1 + ED. CIVICA	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Castronovo	2023	9788830220683
54	MILLEDUEMILATRENTA VOL.1 + HUB YOUNG + HUB KIT	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Castronovo	2023	9788830220652
55	MILLENNIUM FOCUS + ATLANTE KIT 1 ALUNNI	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi	2017	9788835048251
56	MONDI DELLA STORIA (I). LE RAGIONI DELLA STORIA VOL. 1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Giardina, Sabbatucci, Vidotto	2022	9788842118961
57	MONDO DI PROMETEO 1 (IL)	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2025	9788835062011
58	NOI DI IERI, NOI DI DOMANI - CONF. VOL. 1 + EDUCAZIONE CIVICA (LDM)	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Barbero, Frugoni, Sclarandis	2020	9788808653314
59	NOI DI IERI, NOI DI DOMANI - VOL. 1 (LDM)	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Desideri, Themelly	2020	9788808957276
60	NOI NEL TEMPO 2ED. - CONF. VOL. 1 + ATLANTE DELLE GRANDI TRASFORMAZIONI (LDM)	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Lepre, Petraccone, Cavalli	2019	9788808420534
61	NOSTRA AVVENTURA (LA) 1 ED ROSSA SERVIZI ENOGASTRONOMIA OSP ALBERGHIERA	SANOMA	PEARSON	B. MOND.	B	De Vecchi, Giovannetti	2016	9788869101588
62	NOSTRA AVVENTURA (LA) 1 EDIZIONE VERDE SOCIETÀ, ECONOMIA, TECNOLOGIA	SANOMA	PEARSON	B. MOND.	B	De Vecchi, Giovannetti	2016	9788869102578
63	NOSTRA STORIA, IL NOSTRO PRESENTE (LA) 2ED. - VOLUME 1 (LDM)	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Paolucci, Signorini, Domenichini	2024	9788808899545
64	NUOVA STORIA IN 100 LEZIONI (LA) VOL.1	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2024	9788830226463
65	NUOVA STORIA IN 100 LEZIONI (LA) VOL. 1 PER GLI ISTITUTI PROF.	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2024	9788830224360
66	NUOVA STORIA IN 40 LEZIONI (LA) CON ED. CIVICA	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2022	9788830218918
67	NUOVA STORIA IN 40 LEZIONI (LA)	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2022	9788830218741
68	NUOVO MILLENNIUM VOL.1	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi	2016	9788835043928
69	OGGI STORIA VOL.1	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Rampini, Roveda	2024	9791220414388
70	OLTRECONFINE VOL.1	MONDADORI	EINAUDI	EINAUDI SC.	B	Cantarella, Guidorizzi	2021	9788828622444
71	ORME NEL TEMPO V.1+ ATLANTE	ZANICHELLI	ZAN.	D'ANNA	B	Tancredi, Chitarrini	2020	9788857792521
72	PATRIMONIO STORIA	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2023	9788830219915
73	PENSARE STORICAMENTE - VOLUME 1	INDIP.	PALUMBO	PALUMBO	B	Brusa	2024	9788868898946
74	POPOLI TECNICHE ECONOMIE - VOLUME 1 BIENNIO SINGOLO	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2023	9788835058090
75	POPOLI TECNICHE ECONOMIE - VOLUME 3 TRIENNIO SINGOLO	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2023	9788835058441
76	PRESENTE PASSATO PRESENTE	MONDADORI	MOND. EDUC.	A. MOND. SC.	B	Calvani	2019	9788824777278
77	PROFILI STORICI XXI SECOLO LE RAGIONI DELLA STORIA VOL. 1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Giardina, Sabbatucci, Vidotto	2021	9788842118350
78	PRONTI PER LA STORIA PER IL PRIMO E IL SECONDO ANNO	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Zanette, Pierantozzi	2024	9791221600780
79	PRONTI PER LA STORIA PER IL TERZO ANNO	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Zanette, Galli	2024	9791221600582
80	PRONTI PER LA STORIA PER IL TERZO ANNO CON LEZIONI DI STORIA DELL'ALIMENTAZIO	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Zanette, Galli	2024	9788869109874
81	QUARTA DIMENSIONE (LA) VOL.1	ZANICHELLI	ZAN.	D'ANNA	B	Codovini	2024	9788857795072
82	RADICI DEL FUTURO 1	LA SCUOLA	LA SCUOLA	SEI	B	Di Sacco	2025	9788805080908
83	RITMI DEL MONDO (I) - VOLUME 1 (LDM)	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Lunari	2025	9788808299352
84	SAPERE FARE STORIA	MONDADORI	EINAUDI	EINAUDI SC.	B	Cantarella, Guidorizzi	2017	9788828620389
85	SGUARDO STORICO	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Rizzo, Parisi	2023	9791220401333
86	SPAZIO DEL TEMPO (LO) LE RAGIONI DELLA STORIA VOL 1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Giardina, Sabbatucci, Vidotto	2020	9788842118084
87	SPAZIO PUBBLICO 1	SANOMA	SANOMA IT.	ED. SCOL. B. MOND.	B	Fossati, Luppi, Zanette	2019	9788869105418
88	SPECCHIO MAGAZINE - VOLUME 1	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2023	9788835058052
89	SPECCHIO MAGAZINE VOL. 3	LA SCUOLA	LA SCUOLA	LA SCUOLA ED.	B	Gentile, Ronga, Rossi, Digo	2021	9788835055266
90	STORIA E' SERVITA (LA) - DAL MEDIOEVO A OGGI VOL. 3	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Montanari	2021	9788842118787

N.	Titolo libro	Gruppo	Casa	Editore	Tipo	Autori	Anno	ISBN
91	STORIA E STORIOGRAFIA 1+ATLANTE	ZANICHELLI	ZAN.	D'ANNA	B	Desideri, Codovini	2018	9788857791562
92	STORIA E STORIOGRAFIA 2ED. PLUS VOL. 1	ZANICHELLI	ZAN.	D'ANNA	B	Desideri, Codovini	2022	9788857793238
93	STORIA E' TRA DI NOI (LA)	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Cazzaniga	2024	9788830226579
94	STORIA E'... FATTI, COLLEGAMENTI, INTERPRETAZIONI	MONDADORI	MOND. EDUC.	MURSIA SC.	B	Bertini	2019	9788893242875
95	STORIA IN 100 LEZIONI (LA) - LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2020	9788830203457
96	STORIA IN 100 LEZIONI (LA) - LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE PER IP ALBERGHIERI	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2020	9788830203419
97	STORIA IN 100 LEZIONI (LA) - LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE PER IP ALBERGHIERI	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2020	9788830203426
98	STORIA IN 40 LEZIONI (LA) - TERZA EDIZIONE	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2025	9788830225688
99	STORIA IN 40 LEZIONI (LA) - TERZA EDIZIONE CON ED. CIVICA	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2025	9788830230262
100	STORIA IN CHIARO VOL.1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Barbero, Carocci	2023	9788842119180
101	STORIA IN MOVIMENTO LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2019	9788822197306
102	STORIA IN SCENA (LA)	MONDADORI	MOND. EDUC.	GARZANTI SC.	B	Patisso, De Lorentiis, Carbone	2025	9791254552469
103	STORIA INTORNO A NOI (LA)	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2019	9788824775977
104	STORIA NELLE MANI DELL'UMANITÀ (LA) VOL.1	ZANICHELLI	ZAN.	LOESCHER	B	Onnis, Crippa	2024	9788858352601
105	STORIA PER I CITTADINI DEL 2030 VOLUME 1 CON MAPPE DI STORIA 1	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Amerini, Zanette	2020	9788869106996
106	STORIA PER IL FUTURO (UNA)	MONDADORI	MOND. EDUC.	MOND. EDUC.	B	Calvani	2020	9788824770538
107	STORIA PER RIFLETTERE (UNA) - LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Manca, Manzella, Variara	2020	9788830203914
108	STORIA VOL. 1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Giardina, Sabbatucci, Vidotto	2024	9788842119432
109	STORIA. CONCETTI E CONNESSIONI 1	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Fossati, Luppi, Zanette	2015	9788842404873
110	STORIA. PROGETTARE IL FUTURO 2ED. (LA) -VOL. 1 - LIBRO + EBOOK + ATLANTE GEOSTORIA	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Barbero, Frugoni, Sclarandis	2024	9788808317537
111	STORIA. PROGETTARE IL FUTURO 2ED. (LA) - VOL.1 + ED. CIVICA	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Barbero, Frugoni, Sclarandis	2024	9788808820167
112	STORIA. PROGETTARE IL FUTURO 2ED. (LA) - VOL. 1 - EBOOK + ED. CIVICA	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	C	Barbero, Frugoni, Sclarandis	2024	9788808929907
113	STUPORE DELLA STORIA 1 (LO)	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Ponzani	2025	9791221602357
114	STUPORE DELLA STORIA 1 CON LEZIONI DI EDUCAZIONE CIVICA (LO)	SANOMA	PEARSON	ED. SCOL. B. MOND.	B	Ponzani	2025	9791221601046
115	TEMPOSTORIA - LIBRO MISTO CON LIBRO DIGITALE	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	FABBRI SC.+ERIKSON	B	Cazzaniga, Griguolo	2021	9788891565044
116	TRAME DEL TEMPO EDIZIONE ROSSA VOL. 1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Ciccopiedi, Colombi, Greppi	2025	9788842119913
117	TRAME DEL TEMPO VOL. 1	INDIP.	LATERZA	LATERZA SCOL.	B	Ciccopiedi, Colombi, Greppi	2022	9788842119036
118	TRASFORMAZIONI DELLA STORIA (LE) - VOL.1 + NUOVO CITTADINE E CITTADINI OGGI	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2023	9788830222632
119	TRASFORMAZIONI DELLA STORIA (LE) - VOL.1	MONDADORI	RIZZOLI EDUC.	LA NUOVA ITALIA	B	Brancati, Pagliarani	2023	9788830220171
120	VALORE STORIA 1	SANOMA	PEARSON	PARAVIA	B	De Luna, Meriggi	2022	9788839538864
121	VIE DELLA CIVILTÀ 2ED. (LE) - CONF. VOL. 1 + ATLANTE (LDM)	ZANICHELLI	ZAN.	ZAN.	B	Lunari	2021	9788808920164

Tab.1 I manuali di storia più adottati nella Scuola Secondaria di 2° grado, dati AIE a.s. 2025/26

più adottati risulta essere composta da 121 unità. Quasi la totalità di questi volumi (120 su 121) rientra nella “Tipologia B”, ovvero il formato misto che affianca al libro cartaceo i contenuti digitali integrativi, con l’unica eccezione di “Tipologia C” (esclusivamente digitale) rappresentata da una specifica variante del testo Storia. Progettare il futuro edito da Zanichelli.

Si noti che vengono presi in considerazione i libri dal loro codice ISBN, dunque ci sono molti libri simili nel quale variano semplicemente alcuni contenuti. Risulda comparire spesso la variante con la semplice aggiunta dell’ebook, oppure l’aggiunta dei contenuti di educazione civica come nel caso dei volumi *DIALOGHI FRA STORIA E FUTURO* - VOL.1 n. 14 e *DIALOGHI FRA STORIA E FUTURO* - VOL.1 n. 15 che si distinguono appunto solo dall’aggiunta di contenuti di educazione civica. Inoltre, i codici ISBN si differenziano per adattarsi a specifici indirizzi di studio: basti pensare a *La storia in 100 lezioni* (Mondadori) con varianti pensate appositamente “per IP Alberghieri”, o a volumi come *Pronti per la storia* che offrono espansioni dedicate alla “Storia dell’alimentazione” per gli istituti alberghieri.

Dai dati si nota una tendenza con quanto analizzato dall’AGCM, ovvero che anche le adozioni dei libri di storia sono fortemente concentrate tra 4 grandi gruppi di editori: 39,67% Mondadori, 19,83% Zanichelli, 15,70% Sanoma e 14,05% La Scuola. Si notano 9 libri pubblicati da editori indipendenti come Laterza e Palumbo, che costituiscono la quinta quota più grande del totale (7,44%). 8 di questi però sono di Laterza e solo 1 è edito da Palumbo. Rispetto alle case interne ai gruppi si riscontrano: Rizzoli Education (Gruppo Mondadori) con il 20,66%, Zanichelli (Gruppo Zanichelli) con il 19,83%, Mondadori Education (Gruppo Mondadori) e Sanoma Italia+Pearson⁸³ (Gruppo Sanoma) con il 15,70% e La Scuola (Gruppo La Scuola) con il 14,04%. In merito agli editori, ovvero al marchio con cui viene venduto il libro, troviamo La Nuova Italia Editrice (Gruppo Mondadori) che occupa la quota maggiore (19,83%), seguita da Mondadori Education (Gruppo Mondadori) e La Scuola Editrice (Gruppo La Scuola) con l’11,57%.

Per quanto riguarda gli autori, la quota maggiore di

83 Pearson Italia è stata acquistata da Sanoma nel 2022: Il Giornale Della Libreria, *Pearson vende il ramo della scolastica in Italia*, 7 giugno 2022 - ultimo accesso 14 giugno 2026 <https://www.giornaledellalibreria.it/news/editori/pearson-vende-il-ramo-della-scolastica-in-italia-al-gruppo-finlandese-sanoma-4974.html>

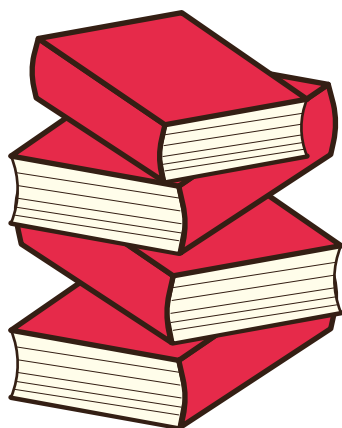
libri è coperta dalla coppia Antonio Brancati e Trebi Pagliarani, con 17 titoli che rappresentano il 14,05%. Seguiti dal trio di autori Gentile, Ronga e Rossi (11,57%) e da Emilio Zanette (7,44%, comparando in 9 opere come autore singolo o in collaborazione). A queste presenze vanno aggiunte altre due firme: Vittoria Calvani, che copre una quota importante in Mondadori Education con ben 8 titoli, e il noto storico e divulgatore Alessandro Barbero, che ha scritto 5 titoli distribuiti in modo trasversale sia tra grandi gruppi come Zanichelli sia tra gli indipendenti come Laterza. Il restante è suddiviso tra altri 38 autori.

I MANUALI DI STORIA

ADOZIONI A.S. 2025/26

DATI APPROSSIMATI PER ECCESSO

Fig.3 Infografica del mercato dei manuali di storia scolastici nella SS2. Elaborazione a cura dell'autore sulla base dei dati AIE.



40%

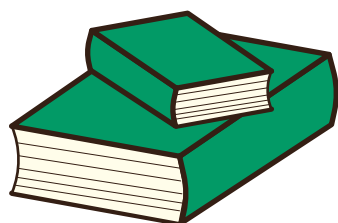
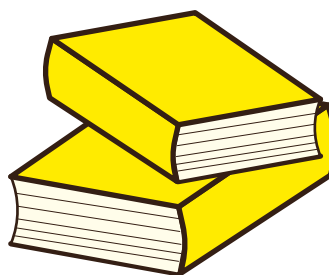
GRUPPO MONDADORI

MONDADORI EDUCATION: LE MONNIER,
MURSIA SCUOLA, GARZANTI SCUOLA
RIZZOLI EDUCATION: LA NUOVA ITALIA,
FABBRI SCUOLA

20%

GRUPPO ZANICHELLI

LOESCHER, D'ANNA, ATLAS



16%

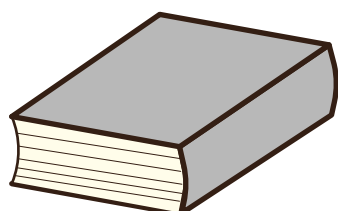
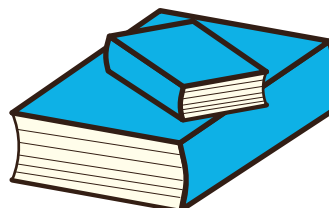
GRUPPO SANOMA

PARAVIA, PEARSON,
ED. SCOLASTICHE B. MONDADORI

14%

GRUPPO LA SCUOLA

ED. LA SCUOLA, SEI



10% VARI

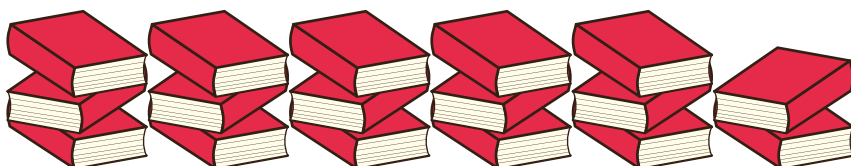
LATERZA (7%), FELTRINELLI (1,5%),
TRECCANI+GIUNTI (0,75%),
PALUMBO (0,75%)

120 /121

ADOZIONI DI TIPO B (CARTACEO+DIGITALE). L'UNICA ADOZIONE DIVERSA È DI TIPO C (SOLO DIGITALE).

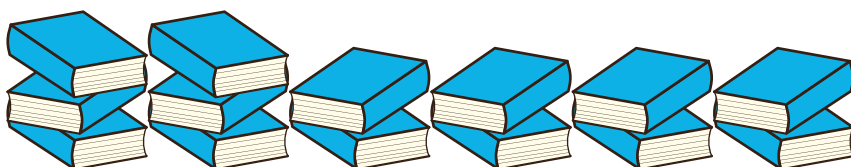
N° TITOLI PER AUTORE/I

IL COLORE DEL LIBRO CORRISPONDE
AL COLORE DEL GRUPPO EDITORIALE



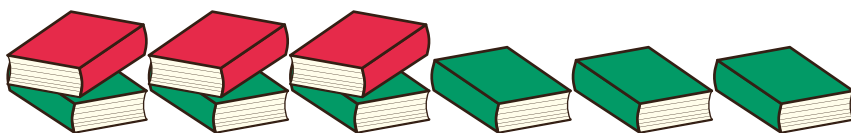
Brancati-Pagliarani

17



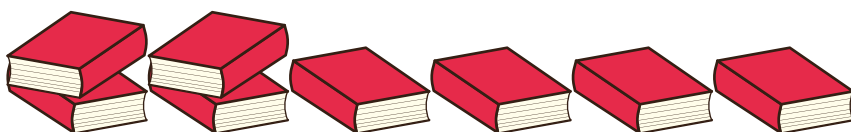
Gentile-Ronga-Rossi

14



Zanette

9



Calvani

8

ALTRI 38 AUTORI COPRONO
I RESTANTI 73 TITOLI

3.6. L'USO DEL MANUALE DA PARTE DEI DOCENTI E DEGLI STUDENTI: L'ISTITUTO DI ISTRUZIONE SECONDARIA "GALILEI-FERRARI" DI TORINO COME CASO STUDIO

3.6.1 METODO DELLA RICERCA

Come evidenziato nell'introduzione, la ricerca cerca di comprendere, tra le altre cose, come il manuale di storia venga utilizzato da docenti e studenti della scuola secondaria di secondo grado. Per ragioni di fattibilità, si è circoscritta questa indagine a un singolo istituto scolastico del Comune di Torino, ottimizzando così i tempi e semplificando il reclutamento. Sebbene i risultati possano presentare una validità ecologica limitata a causa del campione, l'impiego di un campione di convenienza ci permette in questo caso di calare l'oggetto della nostra ricerca – i manuali di storia – in un contesto reale.

La prima fase della ricerca si struttura mediante un approccio di tipo antropologico, al fine di individuare le domande migliori da porre sotto forma di questionario, nella fase successiva, al campione indagato. Essendo la scuola in esame l'istituto in cui l'autore si è formato, l'accesso alla scuola è risultato agevole. L'autore ha contattato la sua ex docente di storia per organizzare una serie di interviste semistrutturate, estese anche ad altri colleghi, riguardo all'impiego del manuale. Questi incontri si sono svolti all'interno della scuola durante le normali ore di lezione o di supplenza in diverse classi, in modo da potersi immergere nell'esperienza quotidiana della didattica e di alcune metodologie. Le interviste, su base volontaria, hanno coinvolto in questa fase tre docenti (2 F, 1 M). Ci si è ritenuti soddisfatti delle risposte ottenute dopo i primi tre colloqui, poiché l'obiettivo di questa fase preliminare era il raggiungimento della saturazione dei dati. Le conversazioni non sono state registrate per la mancanza di una stretta necessità in tale fase, e perché l'audio sarebbe stato compromesso dal vivace rumore della classe. Come da prassi dell'esperienza sul campo, tuttavia, al termine di ogni intervista si è redatto un resoconto affine a un diario di campo. Le informazioni contenute nei resoconti hanno stimolato riflessioni rivelatesi poi utili per la struttura di questa tesi e per l'organizzazione di un questionario con domande più puntuali, da sottoporre ai docenti

nella seconda fase dell'indagine. Successivamente, in modo analogo, si sono svolte delle interviste rivolte agli studenti di varie classi dell'istituto.

Nella seconda fase, si è strutturato un questionario sulla base dei dati ottenuti nella prima fase. Il questionario è un'approccio tipico della ricerca sociologica per raccogliere dei dati più puntuali. Dunque, questa seconda fase ha permesso di superare la dimensione esplorativa per raccogliere dati strutturati e puntuali, garantendo l'omogeneità della rilevazione in modo che tutti i soggetti del campione potessero rispondere agli stessi argomenti ritenuti essenziali per la ricerca.

3.6.2. CONTESTO DELL'INDAGINE

L'Istituto di Istruzione Secondaria (IIS) Galilei-Ferrari si articola in tre percorsi scolastici: un istituto tecnico, un istituto professionale e un liceo. L'istituto tecnico si suddivide in tre degli indirizzi dell'ordinamento attuale illustrato nella prima parte di questa ricerca. Nello specifico si tratta di un indirizzo in Meccanica e Meccatronica, un indirizzo in Energia e un indirizzo in Logistica. L'istituto professionale, invece, offre due percorsi in Manutenzione e assistenza tecnica. Un percorso con opzione "Manutenzione mezzi di trasporto" e un altro con opzione "Apparati, impianti e servizi tecnici e civili". Infine, il liceo è un Liceo Scientifico - Opzione Scienze Applicate. La posizione di questi percorsi all'interno dell'attuale ordinamento scolastico sono già stati ampiamente descritti nella parte prima di questa tesi. Si riportano per precisione i piani di studi di ogni percorso nelle Fig.1-3.

Le lezioni del liceo e dei percorsi di istruzione tecnica si svolgono nella sede di Via Paolo Gaidano, 126, 10137 Torino (TO) mentre le lezioni dei percorsi professionali si svolgono nella sede di Via Lavagna 8, 10126, Torino (TO). Purtroppo, a questa ricerca ha risposto partecipe solo la comunità di studenti della sede di Via Gaidano, dunque dell'istituto tecnico e del liceo. La sede di via Gaidano conta 7 classi per il liceo e 16 classi per l'istituto tecnico. L'istituto non ci ha fornito ulteriori informazioni riguardo al numero totale degli studenti, se non l'informazione di circa 20 studenti per classe.

3.6.3. FASI SPERIMENTALI

La ricerca si è suddivisa in due fasi: analisi del contesto e somministrazione di un questionario.

1. Analisi del contesto

1.1 Incontri con la docenza: si è avuto esperienza dell'ambiente che quotidianamente viene vissuto dal campione e si è entrato in relazione con il campione. Come anticipato poc'anzi in apertura del paragrafo II.3.6.1, si sono svolte delle interviste conoscitive semi-strutturate ad alcuni docenti e studenti dell'istituto. Nello specifico, le interviste si sono svolte tutte nella sede di via Gaidano per rapidità, basso costo e semplicità di reclutamento. Inoltre, è stata la sede che l'autore ha frequentato durante i suoi studi di istruzione superiore. Questo ha permesso di entrare facilmente in contatto con la realtà. L'autore infatti conserva un buon rapporto con la sua ex docente di storia che si è dimostrata entusiasta e molto disponibile sin dalle prime battute. La docente ha concesso all'autore un'ora per intervistarla e gli ha permesso intervistare i colleghi disponibili in quel momento. Le interviste si sono svolte con gli obiettivi: 1) comprendere uso del manuale di storia, 2) raccogliere il punto di vista del docente riguardo ai manuali, 3) comprendere come la didattica del docente, 4) raccogliere l'esperienza del docente riguardo all'uso del manuale da parte degli studenti, 5) altri possibili spunti e suggestioni non pronosticabili. Seguendo questa traccia le interviste hanno seguito circa questo impianto:

- A. Come usa il libro durante le lezioni e nello studio assegnato agli studenti?
Il manuale è il supporto principale o viene affiancato regolarmente da altri materiali? Quali altri strumenti utilizza più spesso: appunti, slide, Classroom, videolezioni, contenuti digitali, fonti esterne?
- B. Utilizza prevalentemente il manuale cartaceo, l'ebook o entrambi? Nota differenze nell'uso didattico tra formato cartaceo e digitale? Secondo lei gli studenti usano davvero i contenuti digitali collegati al manuale?
- C. Come si svolge una sua lezione-tipo? Sono lezioni frontali in cui lo studente ascolta passivamente?

Gira per la classe oppure preferisce rimanere alla cattedra? Utilizza direttamente delle fonti? Svolge solo interrogazioni orali o anche compiti scritti?

Le domande non sono state poste tutte nello stesso momento e non sono state poste tutte a tutti i docenti. Si è cercato di variare per cercare di raccogliere spunti diversi da ogni intervista sulla base anche dell'esperienza del docente e della confidenza che ha l'autore con alcuni docenti. Tenuto conto della variabilità dell'esperienza di ogni docente, per ottenere elementi d'analisi il più possibile omogenei e statisticamente significativi si sono sempre poste le domande più rilevanti: Come usa il libro durante le lezioni e nello studio assegnato agli studenti?, Come si svolge una sua lezione-tipo? e Il manuale è il supporto principale o viene affiancato regolarmente da altri materiali?. Le interviste non sono state registrate perché non si è riscontrata necessità in questa fase. La ricerca antropologica non obbliga alla registrazione le fasi dell'esperienza di campo, ma consiglia di farlo durante le interviste. Data però la natura ibrida di questi incontri si è preferito non farlo per non avere delle risposte troppo impostate che, in questa fase, avrebbero influenzato negativamente la natura dei dati che si volevano rilevare. Al termine di ogni incontro si è redatto un resoconto, similmente a quanto avverrebbe per un diario di campo. Tali resoconti sono raccolti nelle prossime pagine. Gli incontri sono stati effettuati con 3 docenti (2 F, 1 M), due dei quali sono docenti di storia mentre uno di loro insegna storia dell'arte nel liceo. Si è scelto di intervistare un docente di storia dell'arte per unire delle risposte omogenee alle altre e arricchendole di un punto di vista diverso. Come si leggerà, questo incontro ha generato le risposte più interessanti riguardo alle modalità didattiche.

Docente 1

Giovedì 12/03

Biennio/triennio: entrambi

Anni di insegnamento: 27 di cui 10 nella scuola secondaria di secondo grado

Editore libro: Zanichelli / La Scuola

La docente non sembra dare al manuale la stessa importanza di chi lo scrive. Immersa nel mondo scolastico conosce le dinamiche che lo attraversano e utilizza il libro come sussidio allo studio dello studente più che come manuale tecnico. Per la docente il libro è una scelta importante per l'acquisizione di un linguaggio critico da parte dello studente. Secondo lei ricopre maggiore importanza lo studio individuale rispetto alla spiegazione frontale in aula, che ha la sua importanza ma non restituisce la stessa esperienza di analisi critica di quando lo studente legge. Le mappe e modalità di visualizzazione permettono di acquisire delle nozioni solo osservandole ma chiaramente non possono sostituire il testo. Per lei la modalità di scrittura del testo è la cosa più importante. Un aspetto interessante è che toglierebbe le parole in grassetto nel testo perché dice essere già un'interpretazione, l'analisi degli aspetti fondamentali andrebbe fatta dallo studente, non deve essere accomodante. A lei piace trovare le fonti storiche, lavorare su quelle perché lo studente attraverso le fonti, gli specchietti di approfondimento e il testo riesce a calarsi maggiormente nel contesto. Lei vorrebbe che la lettura delle fonti non fosse troppo accompagnata dal libro ma è il docente che accompagna, lo studente deve poi porsi una sua idea.

Mi ha impressionato la velocità in cui sfogliava i libri e diceva cosa rappresentavano in maniera critica, il modo in cui li maneggiava

Possiamo dire che in seguito a questa prima intervista c'è uno scollamento tra chi scrive i libri e chi si trova coinvolto nel contesto scolastico. Ma non è del tutto negativo, poiché i manuali essendo molto ricchi riescono a coprire anche esigenze che in alcuni scenari non esistono. Almeno nel caso della professoressa Renzi. La quale preferisce la carta al digitale ma integra le lezioni con apprendimenti video di Alberto Angela e altri contenuti multimediali esterni al manuale. L'e-book e le mappe del tempo digitale sembrano essere veramente un orpello e basta. Allo studente vengono forniti tantissimi strumenti allo studio ma poi utilizza lui quelli più congeniali al suo metodo di studio, quando studia. Infatti la docente lamenta la maggiore scarsità di lettura tra gli studenti

e vorrebbe proprio chiedere a loro come organizzano il lavoro a casa.

Realizzo proprio ora di quanto i manuali si trovino al centro di un cosmo di discorsi. Da un lato sembrano maggiormente scritti per i docenti, dall'altro invece si cerca di fare qualcosa per avvicinarsi al linguaggio che cambia

Docente 2

Martedì 17/03

Scuola: IIS Galilei-Ferraris

Biennio/triennio: entrambi

Anni di insegnamento: 10

Editore libro: Zanichelli, storia dell'arte.

Adotta in base alle classi i volumi compatti o quelli estesi

La docente adotta un approccio improntato al digitale ma comunque utilizzando sempre il libro cartaceo. Insegna storia dell'arte nel liceo. Utilizza appunto molti contenuti digitali, spesso consigliando di utilizzare l'e-book interattivo, che trova molto utile. Trova però maggiormente utile crearsi da sé le dispense per gli studenti. Su classroom infatti condivide questi schemi, mappe concettuali oltre a video di approfondimento da lei consigliati. I contenuti da lei creati sono esaurienti come quantità e piuttosto ricchi nei contenuti. Tal volta dice lei che purtroppo però gli studenti si preparano solo sulle dispense e non sul libro. Il libro inoltre lo utilizza anche come spunto per le domande per le verifiche. Ha il suo portale della didattica (classroom) con i corsi che segue e per ogni corso ci sono le classi. È una cosa in più rispetto al registro elettronico dove scrive gli avvisi e le pagine da studiare. Alla domanda sul manuale ideale non ha risposto precisamente, forse per la confusione in classe durante l'intervista, ma sicuramente per lei le immagini sono fondamentali, abbastanza lapalissiano che per studiare l'arte serva guardarla. Interessante anche il discorso fatto sulle IA. Ha utilizzato l'IA per creare una caccia al tesoro architettonica sulla Torino barocca nella quale attraverso delle domande i ragazzi andavano da una parte all'altra della città e imparare giocando. Oppure un altro modo per approfondire gli artisti. Ha fatto creare un'intervista a Caravaggio agli studenti. Che cosa vorreste chiedergli? In questo caso le ho chiesto se fosse preoccupata del fatto che possano aver fatto le domande con strumenti ai ma lei ha risposto che invita ad usarla ma, in primis nelle classi più preparate, e poi nota che

In sintesi la docente utilizza un metodo di studio molto variegato che si distacca dalla didattica orizzontale ma non senza una rottura. È un metodo interessante proprio per le varie tecniche che la docente adotta.

Docente 3

Martedì 17/03

Scuola: IIS Galilei-Ferraris

Biennio/triennio: triennio

Anni di insegnamento: 12

Editore libro: Zanichelli

Il docente è stato curioso sin da subito della mia presenza. Molto pratico nelle risposte, quasi solenne, sia nelle risposte, sia nel modo in cui parla. Infatti Alla domanda “in consiglio di classe cosa le piace trovare nel manuale rispetto ad altro” ha risposto in modo molto veloce con un elenco di cose: la sintassi, fonti, analisi delle fonti, che sia “ben scritto”, che le fonti siano attendibili, quanto è stata rivisitata una certa fonte. Il docente quasi si lamentava che i libri scritti da docenti universitari siano troppo articolati, in qualche modo dispersivi, che non rispettano i tempi della scuola. E quindi una famiglia si trova a pagare contenuti che il figlio non usa. Presta molta attenzione ai fatti che in qualche modo parlano di contemporaneità, quindi ai totalitarismi e gli accadimenti post secondo conflitto globale.

Per lui sono molto interessanti le microstorie insieme alla storia generale. Per spiegare bene un periodo preferisce soffermarsi su storie parallele ai grandi avvenimenti, ad esempio il ruolo della donna nella Germania nazista per comprendere alcune dinamiche di un sistema totalitarista. Dice che è anche un modo per fare apprendere meglio i concetti agli studenti.

Trova molto utili gli schemi e le immagini nei libri, non solo come orpello visivo ma proprio perché vede che vengono utilizzate dagli studenti per imparare. Ad esempio sulla linea del tempo si è espresso dicendo che è utile per confrontare anche diversi avvenimenti contemporanei

Erodoto lui dice che lo adotterebbe maggiormente ai professionali per come è scritto, mentre lo Zanichelli ha un taglio molto da liceo. E su questo si aprirebbe un discorso sul fatto che non conta che scuola tu faccia o che lavoro tu faccia per avere un lessico dignitoso. Anzi qualsiasi scuola dovrebbe prepararti nella stessa manie-

ra. Non è secondo me un discorso di capacità di studio, perché i ragazzi hanno le capacità, ma più legato alla voglia che i ragazzi ci mettono. E questo dipende anche dalla capacità del docente di trasmettere un interesse, una passione, per la materia. Ed è un'altra questione pure questa per chi scrive i libri, che tendono ad essere generali proprio per i possibili impieghi che hanno per fare meno danni.

Sull'IA è stato molto categorico con un sonoro "no". Comprende anche lui le potenzialità ma dice che non essendo preparati gli studenti il rischio è che possa dare più danni che benefici. "se dai da fare una ricerca è molto probabile che facciano tutto attraverso chat gpt", io ho aggiunto che il rischio maggiore è che credono di sapere più di quello che conoscono.

La riflessione generale è che chi progetta i libri forse spesso si sofferma a parlare di "docenti", come figure tecniche e non "insegnanti" come persone con le loro personalità, con il loro vissuto, con il loro modo di stare al mondo. Che è proprio l'aspetto che non si può controllare di tutta questa faccenda.

Dai resoconti di campo emerge un contesto molto variegato, all'interno del quale il manuale perde la propria autorità assoluta per configurarsi come uno strumento che si adatta alle esigenze didattiche e alla sensibilità dei singoli docenti. Emerge il tema dello scollamento tra gli autori dei testi e la prassi scolastica quotidiana. Questo scollamento si nota dalla differenza di lessico tra autori e docenti. Gli autori, gli storici, o chiunque analizzi da un punto di vista accademico l'oggetto, lo chiama "manuale". Il che è preciso come termine, indica un testo che espone le nozioni fondamentali e queste vengono solitamente assimilate in un modo meccanico. Però, provando a pronunciare questa parola con la docenza sembra di parlare un'altra lingua. I manuali, secondo questa visione, "libri di testo" o più precisamente "sussidi". Con "libro di testo" si identifica precisamente il libro di scuola, è infatti il termine adottato dalle istituzioni per indicare questo oggetto. Con "sussidio" si identifica ancora con più precisione ciò che fa questo oggetto, ovvero aiuta, è complementare e integrativo alla lezione. Secondo questa visione dei docenti, i manuali, pur ricchi di contenuti, rischiano sovente di risultare eccessivamente articolati e dispersivi, andando anche oltre alle necessità della scuola. In tal senso, i volumi sembrano rivolti a una figura astratta e tecnica di

docente.

Entrando nel merito di ciò che ha detto ogni docente, la docente con ventisette anni di servizio alle spalle considera il manuale un sussidio per l'acquisizione di un lessico specifico, spingendosi a ipotizzare l'eliminazione delle parole stampate in grassetto: queste ultime, infatti, fornirebbero un'interpretazione già strutturata e "accomodante", agevolando troppo l'analisi da parte degli studenti. L'altra collega tende ad affiancare il volume con dispense autoprodotte, mappe concettuali e materiali condivisi su piattaforme telematiche, il libro rimane comunque il punto in comune tra gli studenti e la docente.

L'ultimo collega si è invece soffermato maggiormente sull'interesse di avere una maggiore quantità di fonti all'interno del manuale.

Un altro aspetto interessante emerso dall'esperienza di campo riguarda il rapporto ambivalente della docenza con il digitale e, nello specifico, con l'Intelligenza Artificiale (IA). Da una parte, si registra una certa diffidenza: vi è chi predilige rigorosamente il supporto cartaceo, considerando le versioni interattive o le mappe digitali come contenuti di troppo. Parimenti, si rileva una categorica opposizione all'impiego dell'IA, motivata dal fondato timore che gli allievi possano generare elaborati fittizi, illudendosi di possedere competenze che non hanno. Dall'altra parte, si nota tutt'altro approccio, in cui gli strumenti digitali vengono integrati per superare i limiti della lezione frontale; ne sono una prova gli esempi rilevati da una docente che struttura percorsi interattivi sull'architettura barocca cittadina o simula interviste a figure storiche.

1.2 Incontri con gli studenti: successivamente, si è tornati nell'istituto per intervistare alcuni studenti. Similmente a quanto accaduto per i docenti queste interviste sono state semistrutturate sulla base di questa traccia di domande:

- Ti piace studiare storia? Perché? Cosa ti piace di più? Cosa proprio non sopporti?
- Quando studi storia utilizzi il libro? Utilizzi solo il libro o altro? Fai degli schemi? Guardi dei video?
- Usi l'Intelligenza Artificiale per aiutarti nello studio? Come? Come ti trovi ad usarla?

Anche in questa fase le interviste non sono state registrate ma durante le interviste si sono presi degli appunti. Al termine di ogni esperienza in un'aula si sono sistemati

questi appunti sulla base di quanto appena avvenuto. Ciò che si leggerà è dunque una trascrizione per quanto possibile fedele di quanto discusso. Sono stati intervistati in totale 25 studenti e studentesse della sede di via Gaidano. Anche in questo caso è stato possibile realizzare queste interviste grazie alla disponibilità dell'istituto, sottolineiamo comunque che i ragazzi e le ragazze si sono sottoposti alle interviste su base volontaria. Le classi intervistate sono di diverso ordinamento, sia per dell'istituto tecnico che del liceo. Le interviste sono avvenute durante un'ora di supplenza o durante delle interrogazioni orali. Nelle pagine che seguono si riportano le interviste.

Classe X

Ti piace studiare storia?

Sì, mi piace come cambia la società anche grazie alle scoperte che si fanno. Anche per capire come siamo arrivati ad oggi. Uso il libro per studiare ma tento a leggere altri libri, mi piacciono i libri di Barbero ma non solo, io sono una lettrice. Mi piace anche andare a conferenze, ecc. Leggo il libro, sottolineo e se ho tempo anche appunti e schemi, in realtà leggere e sottolineare mi basta.

Su YouTube integri questa cosa?

Solo se non mi tornano delle cose, oppure sul libro non è abbastanza approfondito come voglio io. A volte uso l'IA per cose tipicamente meccaniche, estrarre tutte le date degli eventi rilevanti di un periodo storico, per farmi fare delle linee del tempo e poi la ricopio e mi faccio uno schemino. La ricopio un po' a seconda di una mia logica, non sempre pari pari a come l'ha fatto l'IA, però dipende dall'argomento. Faccio tutto a mano o cartaceo, l'unico utilizzo digitale è di Notebook LM Io carico il libro in pdf, oppure guide su yt o appunti, puoi mettere un sacco di fonti e da lì ti estrae gli argomenti che vuoi. Mi fa anche i quiz e se ho tempo, anche un podcast, anche se è un po' strana la voce

Ti piace studiare storia?

Mi piaceva, mi piacevano gli egizi ora si è complicata un po'

Usi il libro quando studi?

No, slide che mi carica il professore. Ci fa dei riassunti oppure ci carica dei manuali, dei capitoli dei manuali.

All'inizio mi pesava un po' perché ero abituato al libro dove puoi evidenziare, invece boh, ti metti lì e prendi gli appunti. Uso YT per approfondire alcuni argomenti, oppure intelligenze artificiali tantissimo. Gli chiedo di farmi dei video in cui mi spiega le cose, sennò Gemini per altre cose, come farmi dei quiz, fa veramente quello che vuoi è incredibile. Il libro in storia non lo usiamo più, chi vuole se lo compra sennò no

Ti piace studiare storia?

No, la odio. Perché è lunga da studiare, in quello che voglio in futuro non penso che mi serva, mi piace studiare più la storia attuale che la storia passata.

Studi la storia attuale?

Mi informo con la TV, con i social

Usi YouTube per studiare?

Guardo video su YT, uso poco IA, per farmi fare dei riassunti degli schemi, per l'ultima verifica ho studiato dal manuale (caricato dalla prof nda). Per me funziona, perché io non ho mai fatto appunti, leggo le slide della prof

Ti piace studiare storia?

No, per niente. Il mio cervello è più matematico. Storia è troppa roba umanistica, troppi concetti.

Quando ti capita di studiare storia, usi il libro?

Nooo, uso video e faccio schemi dai video che vedo. Io mi sparo il video, mi faccio il riassunto da solo e capisco un po' meglio.

Hai dei canali di riferimento?

Quello che fa anche filosofia con la barba, Matteo Saudino. Babero o altri non mi piacciono troppo.

Utilizzi qualche chatbot?

Si magari quando non capisco qualche passaggio dal video me lo faccio spiegare

Quindi il libro non l'hai neanche comprato?

No, ce l'ho ma non l'ho mai usato. Con i libri faccio fatica in generale, i libri con così tante righe così piccole, di mio non ho DSA, ho una memoria fotografica, funziona meglio con i miei schemi

Ti piace studiare storia?

Sì, più o meno. Mi piace perché ho una concezione abbastanza machiavellistica della storia, per me dalla storia si impara. Perché la storia si ripete...

Usi il libro?

Uso il libro, il manuale, a volte anche Wikipedia perché magari trovo qualcosa che non c'è sul libro, sto studiando sul libro e leggo SS e non mi spiega cos'è allora vado su Wikipedia e approfondisco. Usi anche banche dati? Solo Wikipedia, ma anche Gemini per farmi spiegare certe dinamiche, non Notebook LM, lo uso ma se voglio approfondire e carico un documento non approfondito come faccio a saperlo?

Vedi video su YT?

Sì, di qualsiasi canale non mi ricordo bene, a volte dei canali inglesi

Trovi che questo metodo funzioni?

Sì, mi piace, mi trovo bene. Sottolineo dal libro, leggo e poi vado. Il prof ci dà tutti i libri da leggere in PDF, io leggo il PDF se non capisco il paragrafo, copio e incollo su Gemini e gli chiedo "spiegamelo come se fossi un bambino di 5 anni", poi copio e incollo sul documento. Recentemente ho studiato il fascismo anni '30, non capivo cosa fosse l'IRI e mi sono fatto spiegare da Gemini molto velocemente cosa fosse, ho copiato la definizione e l'ho incollata nel paragrafo

Ti piace studiare storia?

Più o meno, perché un po' lunga da studiare. Forse anche per come è fatta a scuola, un po' mnemonico, noioso. Anche a casa mi annoio, non guardo video, leggo i riassunti del prof e studio da quelli, non uso IA, magari solo alcune cose che non ho capito me le faccio spiegare da ChatGPT. Non è la prof che non spiega bene, ma per me vedere un video è più facile

Classe Y

Vi piace studiare storia?

S1: dipende dall'argomento. Mi piace molto la seconda rivoluzione industriale anche qua dobbiamo ancora farla. La rivoluzione francese invece non mi piace, la trovo troppo pesante, troppi informazioni da ricordare.

S2: dipende

S3: dipende, le guerre mondiali. Il resto dico anche

meno. Tipo che partiamo dagli egizi...

Usate il libro o schemi?

S1: sì il libro e slide, non guardo video

S2: sì il libro e video, non mi ricordo il canale

S3: solo il libro, ma ultimamente anche schemi

Usate IA per studiare?

S1: sì tipo Gemini, se non ho capito le chiedo di impostarlo in maniera differente da come è scritto

S2: sì anche io, mi faccio spiegare un concetto in modo più semplice

S3: sì mi faccio fare degli schemi

Vi piace studiare storia?

S4: sì

S5: no

S6: dipende dall'argomento, tipo più gli avvenimenti che hanno a che fare con l'attualità

Usate il libro per studiare?

S4: solo il libro e poi schemi

S5: io mi faccio gli schemi

S6: io anche mi faccio gli schemi.

tutte e tre oltre al libro usano appunti trovati online

Usate l'IA per farvi spiegare delle cose?

S4-5-6: Se troviamo appunti online corposi chiediamo a Gemini di riassumere, di fare delle mappe più schematiche per l'interrogazione. Solitamente da dei buoni risultati, però non sempre ci troviamo soddisfatte

Ti piace studiare storia?

Sì, non mi dispiace. Dipende dagli argomenti, alcuni li trovo interessanti, tipo le rivoluzioni. Magari un po' meno tipo i sumeri, egizi e quelle robe là. Le cose più attuali diciamo. Prendo gli appunti in classe, ogni tanto il libro lo uso per integrare, anche quando magari non ho capito qualcosa, ma lo uso poco. Non guardo video, non uso IA. Mi basta il libro, mi trovo bene e secondo me è chiaro, non è pieno di paroloni incredibili, non lo uso tantissimo quindi non ti saprei dire cosa cambierei

Classe Z

Ti piace studiare storia?

No, perché non riesco a ricordarmi le cose. Più che altro

perché sono cose che devo ricordarmi a memoria e faccio fatica.

Utilizzi il libro per studiarla?

No, i riassunti. Utilizzo più YouTube, lo guardo e faccio degli schemi.

Chiedi a qualche IA di fare degli schemi?

Sì, delle volte sì. Gli mando le pagine e gli dico di riassumerle per l'interrogazione e poi le rileggo. Le stampo e studio da là.

Trovi che questo metodo funzioni?

Sì sì per me va bene

Ti piace studiare storia?

Sì, è interessante. Mi piace perché voglio capire come siamo arrivati a oggi e a tutte le tecnologie che abbiamo

Utilizzi il libro per studiarla?

Sì, solitamente sì. Anche se negli ultimi tempi sto utilizzando molto l'IA

Come la usi?

Mi faccio fare delle domande sull'argomento, studio dal libro e poi mi faccio fare delle domande. Leggo e sottolineo dal libro e poi mi faccio fare le domande

Trovi che questo metodo funzioni?

Sì sta andando bene

Ti piace studiare storia?

No perché è noiosa, secondo me non ha senso studiare tutte le cose. Tutte quelle cose che non c'entrano con la contemporaneità

Usi il libro?

Dai riassunti che mi fa lei, però non li stampo, leggo da libro

Trovi che questo metodo funzioni?

Sì lo faccio dalla seconda media e ormai non sono più abituata ad usare il libro.

Faccio gli schemi dai riassunti

Ti piace studiare storia?

Più o meno, perché non mi va di studiarla. Non mi... Alcune cose mi interessano altre no.

Quali sono le cose che ti interessano di più?

Le guerre, quando magari sale qualcuno al trono, però studiare cosa coltivavano no. Mi interessano meno, le trovo di Serie B

Quando studi storia usi il libro?

Guardo i riassunti che mi mandano i miei compagni, l'IA la uso per farmi fare il riassunto di quello che c'è scritto e mi studio quello

Trovi che questo metodo funzioni?

Sì, credo di sì

Ti piace studiare storia?

più o meno adesso non mi piace più, mi piaceva quando avevo 3 anni perché c'erano i dinosauri. Ora non mi piace più perché è piena di date, di molte cose da ricordare, per aiutarmi chiedo il giorno prima ai miei compagni quali sono le cose più importanti e chiedo a Gemini di descrivermi quelle cose, di più di un'affermazione le chiedo di descrivermi approfondisci di più le cose più importanti. Non guardo video su YT, preferisco usare l'IA, mi aiuta tanto, perché è più veloce a far tutto. Poi imparo molto più velocemente ascoltando, il riassunto che mi da Gemini me lo faccio leggere da qualcuno o dal telefono.

Ti piace studiare storia?

Sì... Sì dai. Studio poco dal libro, studio più dai riassunti e poi mi faccio degli schemi. Non uso quelli degli altri, cerco anche su Google degli approfondimenti. Usi IA per comprendere alcune cose? No. E per adesso questo funziona, anche se studio poco

Ti piace studiare storia?

Sì, dai. Perché si impara qualcosa dal passato che può essere un insegnamento per il futuro, per non farlo capitare più.

Usi il libro?

Alcune volte il libro, alcune volte dei riassunti che mi faccio mandare da altri.

Mi trovo bene a utilizzare questi riassunti. Non guardo

video su YT per studiare, preferisco usare il libro. Utilizzo l'IA per farmi spiegare delle cose, uso ChatGPT, se non Gemini oppure AstraAI. Le chiedo di farmi spiegare in parole più semplici un concetto che non ho capito né con il libro né con i riassunti. Mi trovo bene con questo metodo

Ti piace studiare storia?

più o meno, perché alcuni argomenti sì altri no. Tipo le guerre mi piacciono e la parte che stiamo facendo adesso mi piace meno (le polis). Uso solo libro, non guardo video per approfondire. Uso IA per farmi fare delle domande, sia ChatGPT che Gemini

Ti piace studiare storia?

Sì

Qual è la cosa che ti piace di più?

Le guerre, perché hanno più fatti e sono meno ripetitive rispetto alle rivoluzioni

Utilizzi il libro?

Sì, leggo se capisco il concetto e dipende dalla voglia faccio anche degli schemi. L'IA alle medie mi hanno insegnato ad usarla e di farmi spiegare in parole povere un argomento. Ci hanno aiutato per fare la tesina

Ti piace studiare storia?

M: Sì, perché non studio e la capisco al volo

Utilizzi il libro?

No, non apro il libro. Non uso nulla. Ascolto la professoressa e basta. Prendo 6 e mi accontento.

Ti piace studiare storia?

F: Sì

Utilizzi il libro?

Sì, io leggo e basta. Mi trovo bene con il libro e basta

Da questi incontri con i ragazzi e le ragazze emerge un distacco nei confronti del manuale, percepito frequentemente come troppo ostico o “lento”. Sebbene una minoranza di allievi dichiara di continuare ad avvalersi del testo per una lettura integrativa, in molti casi il volume viene del tutto accantonato o relegato a un ruolo marginale. Al fine di prepararsi per le verifiche e le interrogazioni, gli studenti dichiarano di prediligere l’impiego di materiali sintetici, come le slide fornite dai docenti, i riassunti scambiati tra compagni o appunti reperiti in rete. In merito alla percezione della disciplina, si registra una diffusa insofferenza verso uno studio vissuto come puramente mnemonico, percepito come un noioso accumulo di date e nozioni. A ciò si affianca una preferenza per la storia contemporanea, per le rivoluzioni e per gli eventi bellici, avvertiti come più affini all’attualità e funzionali a comprendere il presente, a netto discapito delle epoche antiche o della storia socio-economica. L’aspetto più interessante è l’uso del digitale nel metodo di studio, caratterizzato da contenuti audiovisivi e chatbot IAGen. L’impiego di questi strumenti non si limita a una fruizione passiva; al contrario, gli allievi interagiscono con i chatbot come se fossero dei tutor. Gli studenti se ne servono per semplificare l’esposizione di concetti complessi e paragrafi che trovano complicati, per estrapolare le date salienti al fine di costruire schemi, oppure per riassumere lunghi blocchi di appunti e generare quiz personalizzati cui simulare le interrogazioni. In alcuni casi, generano attraverso il chatbot file audio, come se fossero delle audiolezioni. Limitando queste conclusioni al campione di indagine, possiamo dire che da queste testimonianze emergono come le abitudini di studio sono orientate verso formati visivi, schematici e interattivi. Tale evidenza corrobora ulteriormente quel profondo scollamento, già emerso nella prima fase dell’indagine, tra l’articolata impostazione testuale dei manuali e la prassi quotidiana di chi opera e studia all’interno delle aule scolastiche.

2. Somministrazione di un questionario

Sulla base di quanto raccolto nella prima fase si è strutturato un questionario per i docenti e un questionario per gli studenti. Tali questionari sono stati strutturati sulla piattaforma Google Moduli. Prima di inviarlo ai docenti e agli studenti si è chiesto un feedback delle domande alla docente con cui l’autore ha maggiore confidenza. In seguito, la docente ha inviato il questionario ai suoi colleghi.

Il questionario degli studenti è stato invece inviato ai rappresentanti degli studenti che si sono assunti la responsabilità di inviarlo alle classi. È stata premura dell'autore recarsi un giorno nell'istituto per comunicare in quante più classi possibili che cosa avrebbero ricevuto dai rappresentanti di classe.

3.6.4. IL QUESTIONARIO

Questionario per i docenti: si articola in diverse sezioni tematiche, precedute da un'introduzione chiara ed esplicita che dichiara le finalità della ricerca e garantisce l'assoluto anonimato dei partecipanti nel rispetto della normativa sulla privacy:

“Buongiorno, mi chiamo Pietro Gubitoso e sono uno studente del Politecnico di Torino.

Sto lavorando al mio progetto di tesi di laurea in Design e Comunicazione Visiva dal titolo Public Historian. Il ruolo del designer grafico nella composizione dei manuali storia per la Scuola Secondaria di 2° grado.

Il centro della tesi sarà analizzare come sta evolvendo il lavoro del designer all'interno del mondo della scuola. Prima di far ciò, però, ci sarà un'ampia parte dedicata all'uso del libro da parte di docenti e studenti, ed ecco quindi il motivo di questo questionario.

Questo questionario ha dunque l'obiettivo di indagare le modalità con cui la storia viene insegnata nella scuola secondaria di secondo grado oggi. Dato che la ricerca richiederebbe molto tempo e incontrerebbe molte difficoltà, ho scelto di utilizzare la mia ex scuola, l'IIS Galilei-Ferrari, come caso studio.

In particolare mi interessa l'uso che si fa dei libri di testo, delle risorse digitali e di supporti alle pratiche didattiche.

La compilazione richiede pochi minuti, la ringrazio per il tempo che dedicherà, per ulteriori informazioni può contattarmi a questo indirizzo email: pietro.gubitoso@studenti.polito.it

Il questionario è anonimo e i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente a fini di ricerca. La partecipazione è volontaria e le risposte saranno trattate nel rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR).”

Dal punto di vista strutturale, il questionario si apre

delineando il profilo professionale del rispondente (anni di servizio, tipologia di indirizzo, classi di insegnamento). Il modulo alterna domande chiuse (a scelta multipla o basate su scale lineari di valutazione, ad esempio da uno a cinque) e domande aperte. In questo modo, attraverso le domande chiuse si raccolgono dati omogenei; mentre attraverso le domande aperte permette al docente di inserire un suo punto di vista. L'inserimento dell'opzione "Altro" e di brevi campi descrittivi evita di forzare le risposte, permettendo di raccogliere sfumature non previste a priori dall'autore.

Inoltre vengono utilizzate domande filtro, ovvero quelle domande che permettono di snellire la compilazione, evitando di sottoporre ai docenti quesiti irrilevanti per la loro specifica esperienza didattica e limitando così la dispersione dei dati. Ad esempio, "Se ha risposto no, può spiegare brevemente il motivo?" oppure "Se li usa, come valuta la qualità...". Data la natura volontaria del questionario nessuna delle risposte è etichettata come obbligatoria da compilare. Il testo completo del questionario è consultabile scannerizzando il seguente QR code.



**TESTO COMPLETO
DEL QUESTIONARIO
PER I DOCENTI**

Questionario per gli studenti: seppur si articoli in modo simile al questionario dei docenti, presenta però alcune differenze. È pensato in modo da non richiedere troppo sforzo o troppo tempo a chi lo compila. È presente infatti un'unica domanda aperta e una quantità ridotta di quesiti. Anche in questo caso vi è un'introduzione chiara ed esplicita che dichiara le finalità della ricerca e garantisce l'assoluto anonimato dei partecipanti nel rispetto della normativa sulla privacy. A differenza del questionario dei docenti è stata scritta con un tono più amichevole per evitare di annoiare l'utenza. Il testo dell'introduzione:

"Ciao! Mi chiamo Pietro Gubitoso e sono uno studente del Politecnico di Torino.

Qualche anno fa mi trovavo come te tra i banchi di scuola, adesso sto lavorando al mio progetto di tesi di laurea in Design e Comunicazione Visiva.

Avrei bisogno del tuo contributo per la mia ricerca.
Ti chiedo semplicemente di rispondere alle domande
che troverai in questo questionario,
non ti preoccupare, sembrerà noioso ma richiede po-
chissimi minuti.

Se sei curioso/a riguardo al mio progetto puoi tran-
quillamente scrivermi a questa mail: [pietro.gubitoso@](mailto:pietro.gubitoso@studenti.polito.it)
[studenti.polito.it](mailto:pietro.gubitoso@studenti.polito.it)

Il questionario è anonimo e i dati raccolti saranno utiliz-
zati esclusivamente a fini di ricerca. La partecipazione è
volontaria e le risposte saranno trattate nel rispetto del
Regolamento UE 2016/679 (GDPR).”

Il testo completo del questionario è consultabile scan-
nerizzando il seguente QR code.



**TESTO COMPLETO
DEL QUESTIONARIO
PER GLI STUDENTI**

3.6.5. ANALISI DEI RISULTATI

Questionario per i docenti

Al questionario hanno risposto 8 docenti, identificati come segue:

Docente	Istituto/i dove insegna	Anni di esperienza tot.	Anni di esperienza in questo istituto
Docente 1	Liceo	5-10	Meno di 5
Docente 2	Liceo	5-10	5-10
Docente 3	Tecnico	< 5	< 5
Docente 4	Liceo e tecnico	> 20	10-15
Docente 5	Tecnico	5-10	< 5
Docente 6	Tecnico	5-10	< 5
Docente 7	Tecnico e professionale	10-15	< 5
Docente 8	Tecnico e professionale	5-10	5-10

Dato il numero basso del campione i docenti d'ora in avanti verranno citati ove necessario come D1, D2, ..., Dn.

Nessun docente ritiene che le ore dedicate all'insegnamento della storia siano pienamente adeguate. Su una scala da 1 a 5, 5 docenti (D1-5) ritengono che le ore dedicate all'insegnamento della storia nel loro indirizzo di studi sono pari a 2, ovvero poco adeguate. Mentre i restanti 3 docenti (D6-8) hanno risposto con un punteggio pari a 3, ovvero mediamente adeguate.

7 docenti su 8 adottano un libro di testo nelle loro classi (D1-7). Il docente che non lo adotta (D8), ha sfruttato l'apposito box di testo per scrivere, si riporta testualmente: "Spesso gli studenti non lo posseggono, pertanto fornisco io il materiale sulla Classroom".

Dei 7 docenti che adottano un libro, 1 solo (D1) adotta una tipologia A (solo cartaceo). Mentre gli altri 6 (D2-7) adottano una tipologia B (cartaceo con e-book e contenuti

digitali)

Per quanto riguarda i criteri di adozione le risposte evidenziano criteri condivisi nella scelta del manuale scolastico, con una netta preferenza per gli aspetti qualitativi e di contenuto rispetto a quelli commerciali o tecnologici.

I docenti valutano i libri di testo basandosi principalmente sulla chiarezza espositiva. Sulla base delle risposte ottenute alla domanda: “Quando valuta un libro di testo, quali aspetti considera più importanti?” I tre aspetti con il punteggio medio più alto (su scala 1-5) sono:

- 1) Qualità di scrittura (Media: 4.25 / 5): Considerata Fondamentale da 4 docenti (D1, D3, D5, D8).
- 2) L'apparato visivo (mappe, illustrazioni, infografiche) (Media: 4.13 / 5): Considerato Fondamentale da 3 docenti (D1, D3, D5) e Molto importante da altri 3 (D4, D6, D8).
- 3) Analisi delle fonti (Media: 4.00 / 5): Considerata Fondamentale da 3 docenti (D1, 3, 4).

Tra gli aspetti meno rilevanti troviamo:

- 1) La casa editrice (Media: 2.38)
- 2) Gli esercizi (Media: 2.38)
- 3) Contenuti digitali forniti dall'editore (Media: 2.50)

Che sono dunque considerati marginali nella scelta del manuale.

Rispetto all'integrazione di strumenti digitali, fisici o fonti orali i docenti dell'istituto dimostrano una propensione a integrare la tradizionale lezione frontale con una grande varietà di risorse esterne al libro di testo.

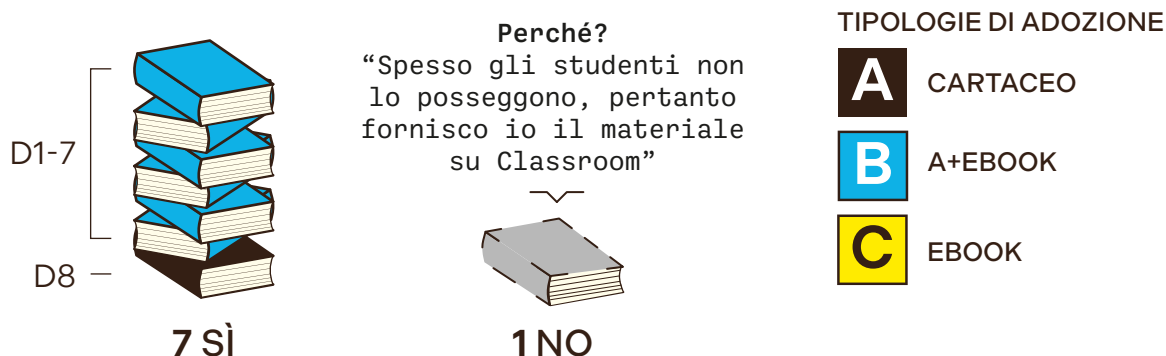
Nello specifico, il 100% dei docenti (8 su 8) utilizza in aula contenuti multimediali non forniti dal libro di testo. In particolare: 2 docenti li usano Sempre o quasi sempre (D6, D8), 4 docenti li usano Spesso (D1, D4, D5, D7) e 2 docenti li usano A volte (D2, D3). La risorsa multimediale più utilizzata è la categoria “Video (documentari, conferenze, interviste o film)”, impiegata da tutti gli 8 docenti, seguita dalla categoria “Slide” (5 docenti: D3, D4, D6, D7, D8) e dalla categoria “Fonti storiche visive o d'epoca” (5 docenti: D1, D4, D5, D6, D7).

Rispetto all'uso di risorse fisiche integrative 5 docenti su 8 integrano la didattica con risorse fisiche oltre al libro (D2, 3, 4, 6, 7). Tra questi, tutti e 5 utilizzano libri di narrativa e/o saggistica, mentre 4 docenti (D3, 4, 6, 7) utilizzano anche i giornali. Si nota uno scarso ricorso alle fonti orali ed esperti: solo 2 docenti su 8 hanno invitato esperti o testimoni in aula (il D6 ha invitato archeologi a parlare del loro mestiere e il D7 ha organizzato incontri con autori e partigiani). E solo 3 docenti su 8 hanno portato gli studenti all'esterno per ascoltare una testimonianza (D1, 4, 7).

RISULTATI DELL'INDAGINE QUESTIONARIO DOCENTI

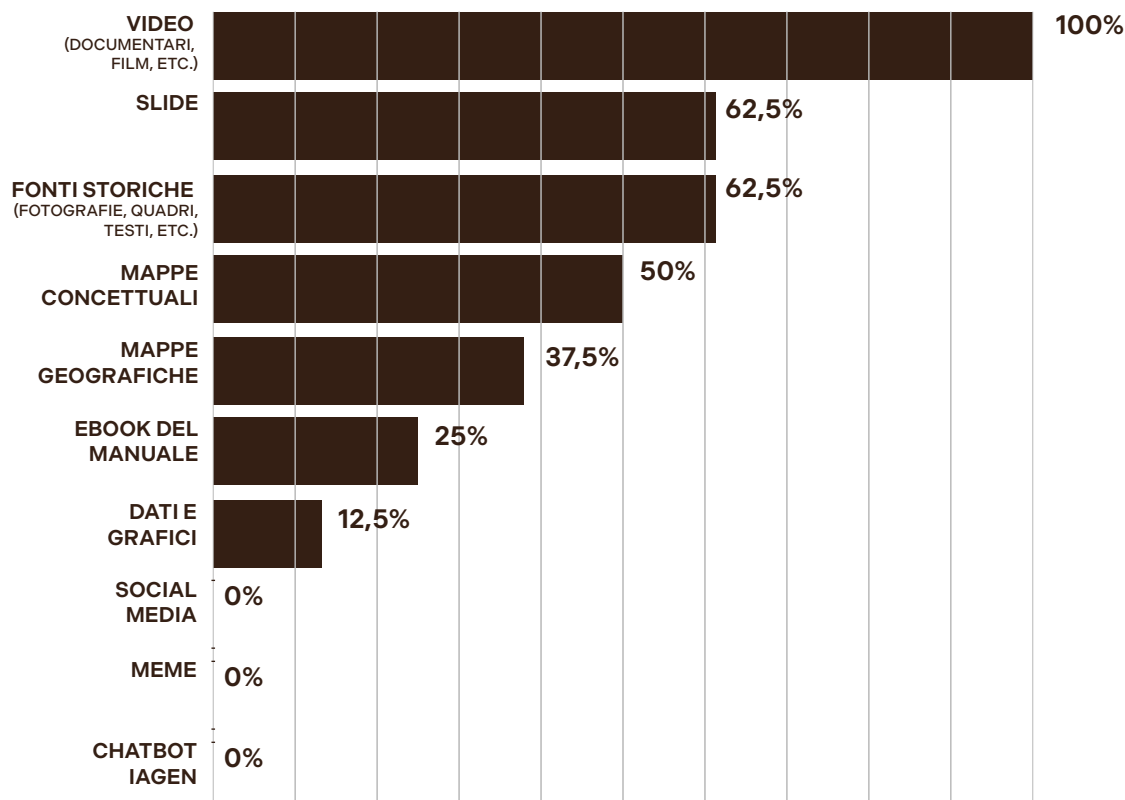
Fig.4 Infografica a cura dell'autore
relativamente ai dati dell'indagine

"NELLE SUE CLASSI ADOTTA UN LIBRO DI TESTO?"

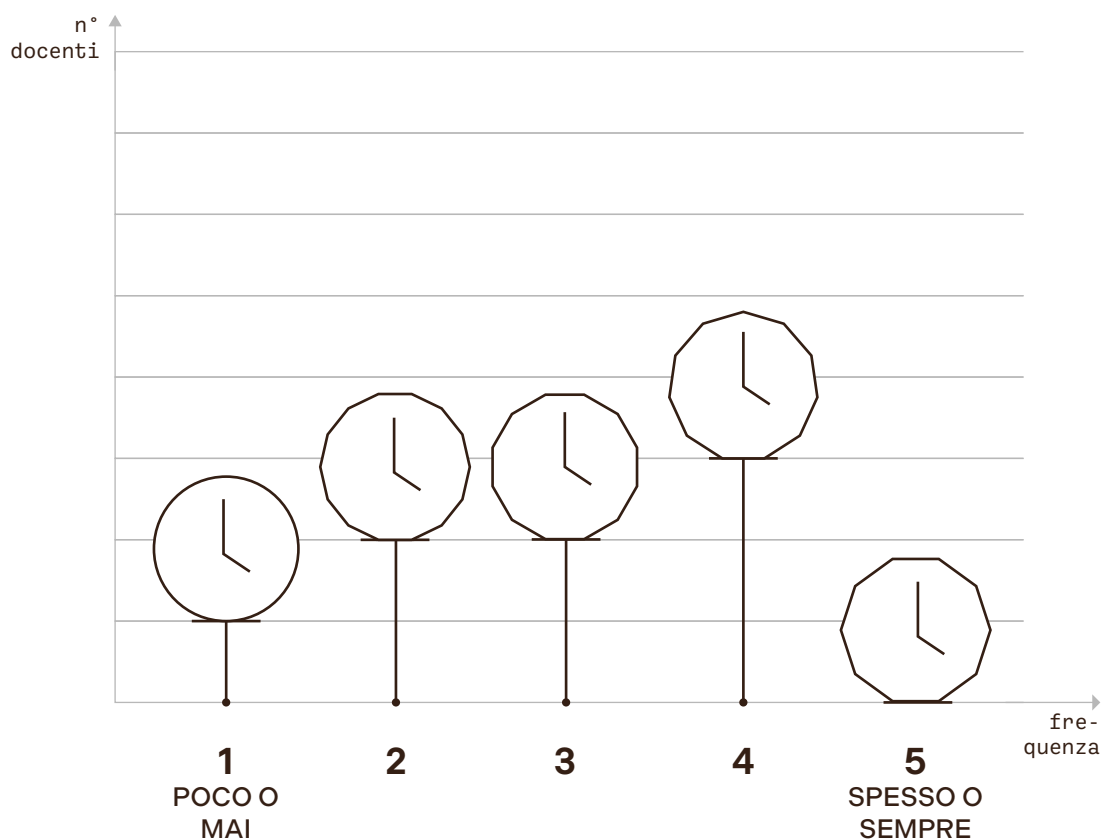


"SE IN AULA UTILIZZA CONTENUTI MULTIMEDIALI, DEL LIBRO E NON, QUALI UTILIZZA MAGGIORMENTE?"

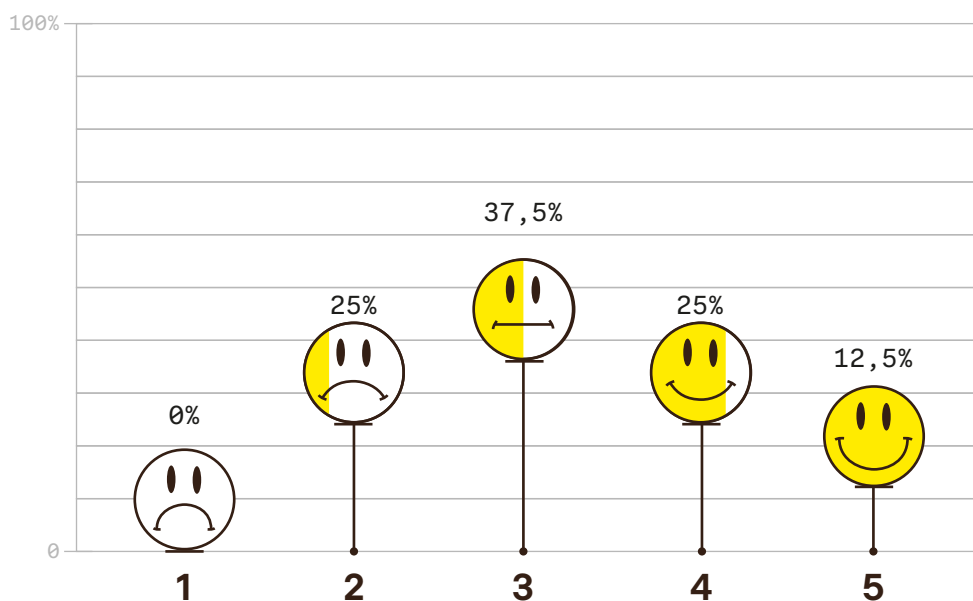
Il 100% dei docenti intervistati dichiara di utilizzare materiali video durante le proprie lezioni.



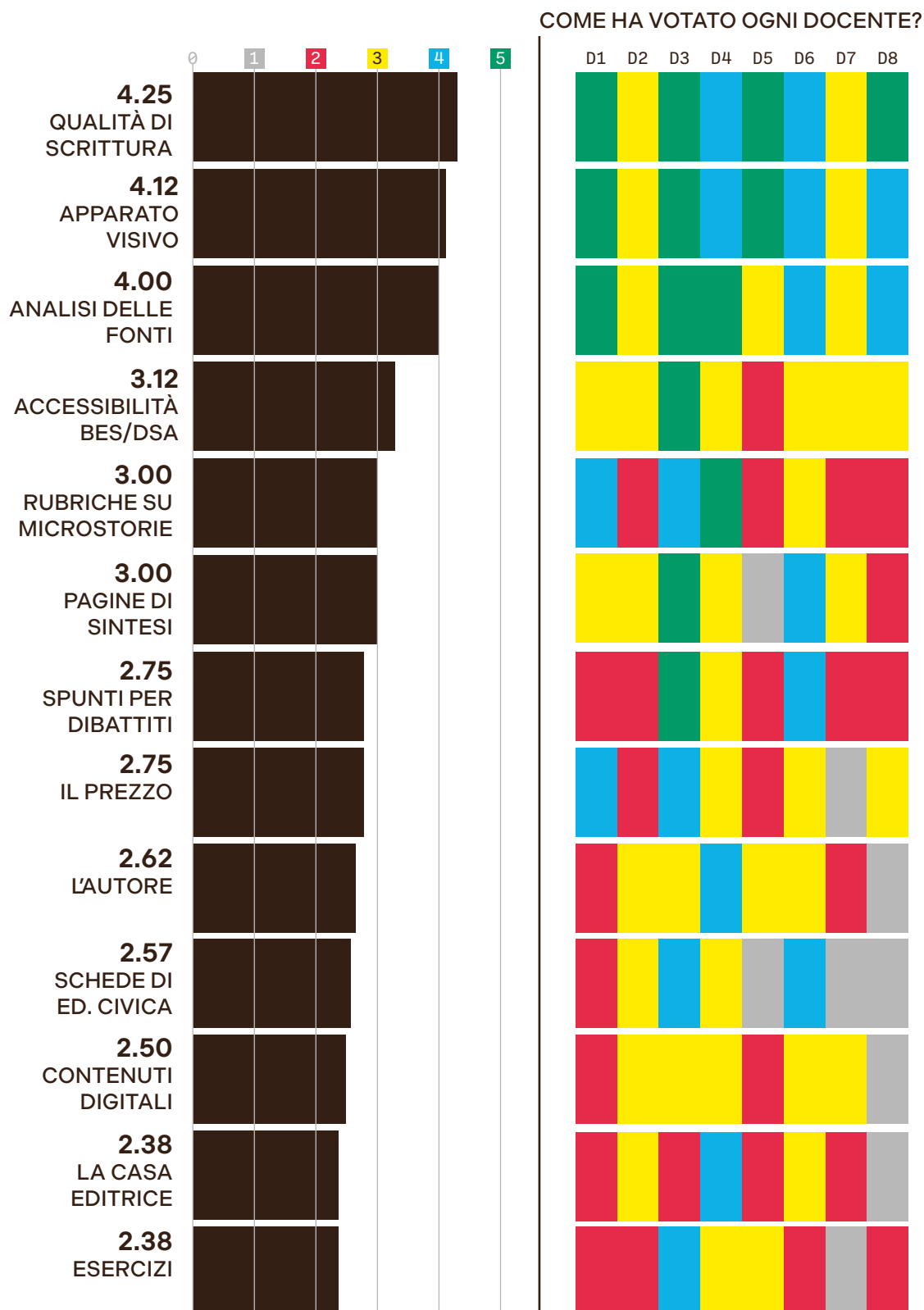
"IN UN ANNO SCOLASTICO, CON QUALE FREQUENZA UTILIZZA ALTRE RISORSE (DIGITALI, FISICHE E ORALI) RISPETTO ALLA CANONICA LEZIONE FRONTALE IN AULA?"



"QUANTO SI SENTE PREPARATO/A E A SUO AGIO NELL'UTILIZZARE LE NUOVE TECNOLOGIE (ES. PIATTAFORME E-LEARNING, STRUMENTI AI, SOFTWARE PER LA CREAZIONE DI CONTENUTI) NELLA DIDATTICA DELLA STORIA?"



"QUANDO VALUTA UN LIBRO DI TESTO, COME CONSIDERA QUESTI ASPETTI?"



"Il libro ideale non esiste.
Occorre però valutare non solo quanto
il libro viene considerato positivamente
da me, ma anche come si trovano gli studenti".
- Docente 1

Questionario per gli studenti

Al questionario hanno risposto 115 studenti di cui 24,3% di classe quarta, il 21,7% di classe prima, il 20,9% di classe terza, il 16,5% di classe quinta e il 16,5% di classe seconda. Il 60% degli intervistati deriva dalle classi dell'istituto tecnico, mentre il restante 40% deriva dalle classi del liceo. Una proporzione fisiologica data la rappresentatività delle classi totali nell'istituto, ovvero 7 classi per il liceo e 16 classi per l'istituto tecnico. Tenendo conto delle informazioni fornite dall'istituto (una media di 20 studenti per classi) si può dire che ha volontariamente risposto al questionario il 25% degli studenti dell'istituto.

Dalle risposte raccolte si nota come il libro di testo non rappresenti più l'unico punto di riferimento per lo studio della storia, ma viene ampiamente integrato o sostituito da altre fonti. Infatti, solo il 28,7% degli studenti (33 su 115) dichiara di studiare utilizzando esclusivamente il libro di testo tradizionale. La maggioranza (44,3%) (51 studenti) adotta un approccio ibrido ("Non solo" il libro), mentre ben il 27,0% (31 studenti) dichiara di non utilizzare affatto il libro di testo per prepararsi. Nei licei la tendenza all'ibridazione di contenuti è maggiore (il 56,5% non usa solo il libro per studiare), mentre negli istituti tecnici si registra la percentuale più alta di abbandono del libro (il 34,8% risponde "No" all'uso del libro).

Dalle risposte emerge che quando gli studenti decidono di non usare (o non usare solo) il libro, si affidano a strumenti digitali e a materiali forniti dai docenti. I chatbot di intelligenza artificiale (come NotebookLM, Gemini, ChatGPT) sono lo strumento alternativo più diffuso, con 46 preferenze, seguiti dai documenti caricati dai professori (41 preferenze) e dai video su YouTube (38 preferenze). La motivazione principale che spinge gli studenti verso queste risorse è la facilità di comprensione (63 studenti hanno indicato "È più facile per me" alla domanda "Perché preferisci usare altre risorse oltre al libro?"), seguita dalla necessità di approfondire o trovare spiegazioni più chiare rispetto a quelle del libro. Riteniamo che l'aspetto interessante non sia tanto l'utilizzo o meno delle alternative ma della loro frequenza rispetto all'uso del manuale: il 32,4% degli intervistati dice di usarli "Quasi sempre (uso poco il libro)", il 19% "Spesso", il 13,3% "Raramente (uso molto il libro)", il 12,% "Abbastanza", il 12,4% "Molto Spesso" e infine il 10,5% "Qualche volta".

Rispetto all'apprezzamento della materia, 57 studenti dicono che "Mi piace capire le cause degli eventi" e "Come gli eventi influenzano il presente" (55 preferenze). Al contrario, non apprezzano la memorizzazione mnemonica di nomi (69 preferenze) e la lettura di testi giudicati noiosi (61 preferenze). I chatbot e i video rispondono proprio a questa esigenza di interattività e sintesi.

L'interesse per la materia varia notevolmente a seconda dell'anno di corso, ma l'introduzione di metodologie didattiche attive ha un impatto positivo dell'attenzione in classe. Su una scala da 1 a 5, il gradimento medio per lo studio della storia si attesta a 2,83. L'interesse per la materia cresce sensibilmente nell'ultimo anno, raggiungendo una media di 3,47 su 5 in quinta classe, mentre il valore più basso si registra in terza classe con 2,46 su 5. Quando i docenti utilizzano strumenti digitali o fisici oltre al libro, il livello di attenzione percepito dagli studenti sale a una media di 3,32 su 5 (con il 41% degli studenti che valuta l'impatto con un punteggio di 3 e il 27% con un punteggio di 4).

Un ulteriore livello di analisi è stato ottenuto incrociando due item del questionario: la frequenza con cui gli studenti ricorrono a risorse diverse dal libro di testo nello studio della storia (« Quando studi storia, rispetto al libro, con che frequenza utilizzi queste risorse? », misurata su una scala ordinale a sei livelli, da « raramente » a « quasi sempre ») e il gradimento dichiarato nei confronti della disciplina (« Quanto ti piace studiare storia? », rilevato su scala Likert a cinque punti). L'incrocio ha riguardato i 105 rispondenti che hanno fornito una risposta valida a entrambe le domande.

La **Tab.3** riporta, per ciascun livello di frequenza, la numerosità del sottogruppo e il valore medio del gradimento. I dati non evidenziano una relazione lineare apprezzabile tra le due variabili. Il coefficiente di correlazione tra il livello di frequenza d'uso delle risorse alternative e il gradimento della disciplina risulta prossimo allo zero ($r = -0,12$), segnalando che la tendenza ad allontanarsi dal libro di testo non si accompagna, in modo sistematico, a un minore interesse per la storia. In altri termini, il ricorso a strumenti diversi dal manuale non appare, di per sé, un indicatore di disaffezione verso la materia.

L'esame della distribuzione interna ai sottogruppi restituisce tuttavia un quadro più articolato, in cui emergono due poli. Da un lato, gli studenti che dichiarano di

utilizzare « raramente » le risorse alternative – e dunque di affidarsi prevalentemente al libro – presentano un gradimento medio superiore alla media complessiva del campione (3,07), con voti concentrati attorno ai valori centrali della scala. Dall'altro lato, il gruppo più numeroso, costituito dai 34 studenti che ricorrono « quasi sempre » a risorse diverse dal manuale, registra uno dei valori medi più bassi (2,59): al suo interno, peraltro, si osserva la maggiore dispersione delle risposte, con una quota consistente di valutazioni minime (otto studenti indicano il livello 1 e undici il livello 2) affiancata da un nucleo non trascurabile di valutazioni massime (sei studenti indicano il livello 5) **[Fig.5]**.

Questo secondo gruppo appare dunque internamente polarizzato: comprende sia studenti scarsamente motivati, per i quali l'abbandono del libro sembra riflettere un più generale disinteresse per lo studio, sia studenti fortemente coinvolti, che scelgono consapevolmente strumenti alternativi percepiti come più efficaci pur mantenendo un elevato gradimento per la disciplina. La debolezza della correlazione complessiva può quindi essere letta come l'effetto della compresenza, nella medesima categoria, di motivazioni opposte, che tendono a compensarsi in sede di media.

Sul piano interpretativo, questi risultati vanno assunti con cautela. La numerosità contenuta di alcuni sottogruppi – in particolare quelli intermedi, che raccolgono tra gli 11 e i 13 rispondenti – rende le medie sensibili alla variazione di poche unità e ne sconsiglia una lettura puntuale. Ciò nondimeno, il dato di fondo resta indicativo: nel campione considerato l'allontanamento dal libro di testo non configura, di per sé, un segnale di minore interesse per la storia, quanto piuttosto un comportamento di studio trasversale a livelli di motivazione assai diversi.

Tab.3 Gradimento medio della storia per livello di frequenza d'uso delle risorse alternative al libro (n° tot. risposte = 105).

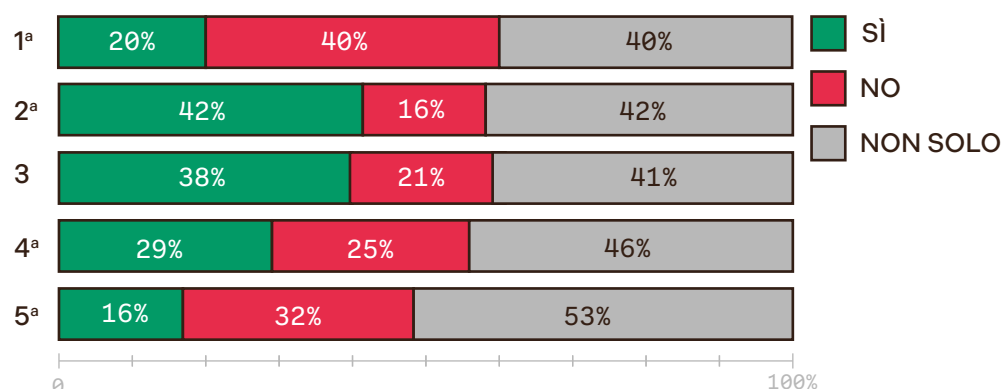
FREQ. USO ALTERNATIVE	N° RISPOSTE	GRADIMENTO MEDIO (1-5)
RARAMENTE (USO MOLTO IL LIBRO)	14	3.07
QUALCHE VOLTA	11	2.45
ABBASTANZA	13	3.31
SPESSO	20	3.05
MOLTO SPESSO	13	2.77
QUSI SEMPRE (USO POCO IL LIBRO)	34	2.59

RISULTATI DELL'INDAGINE QUESTIONARIO STUDENTI

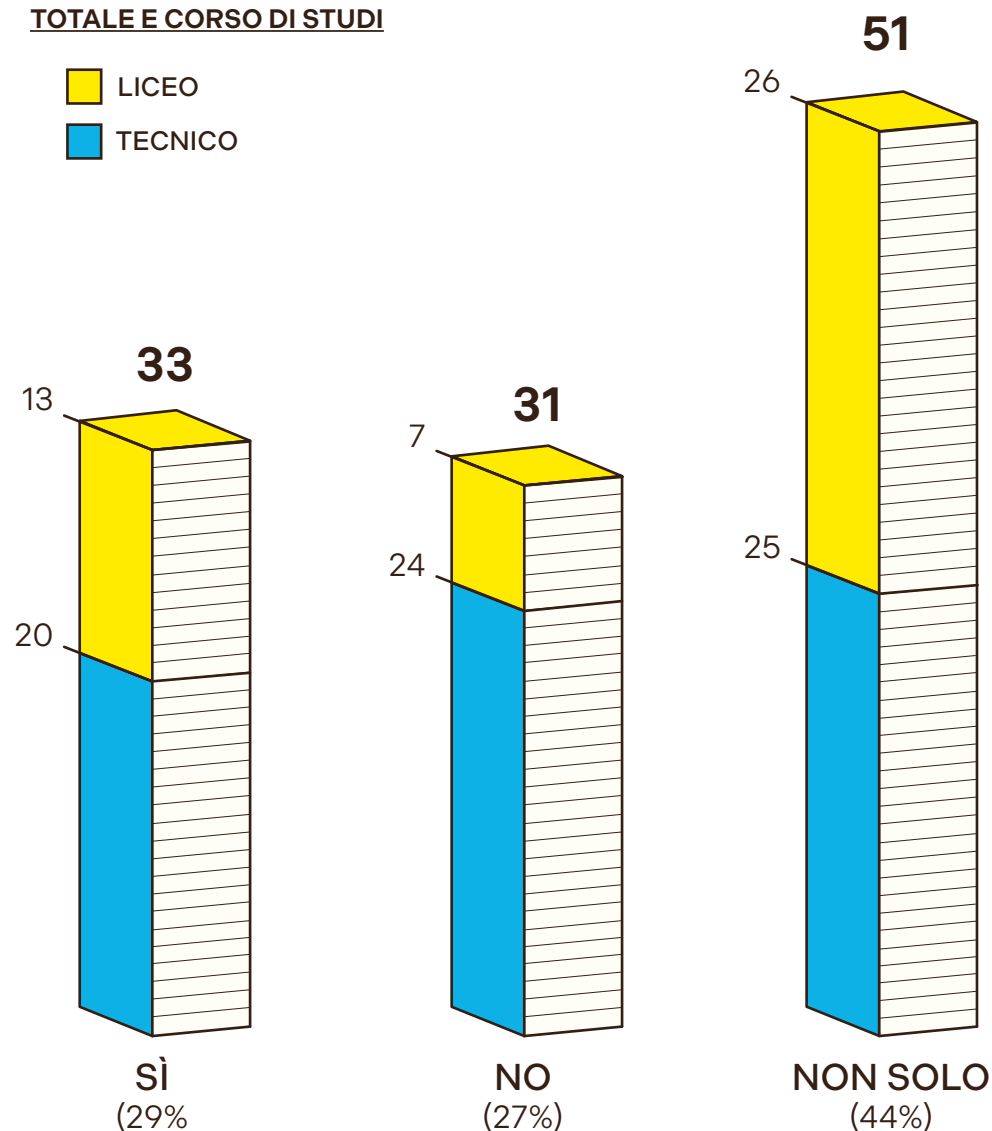
Fig.5 Infografica a cura dell'autore
relativamente ai dati dell'indagine

"UTILIZZI IL LIBRO PER STUDIARE STORIA?"

PER ANNO DI STUDI

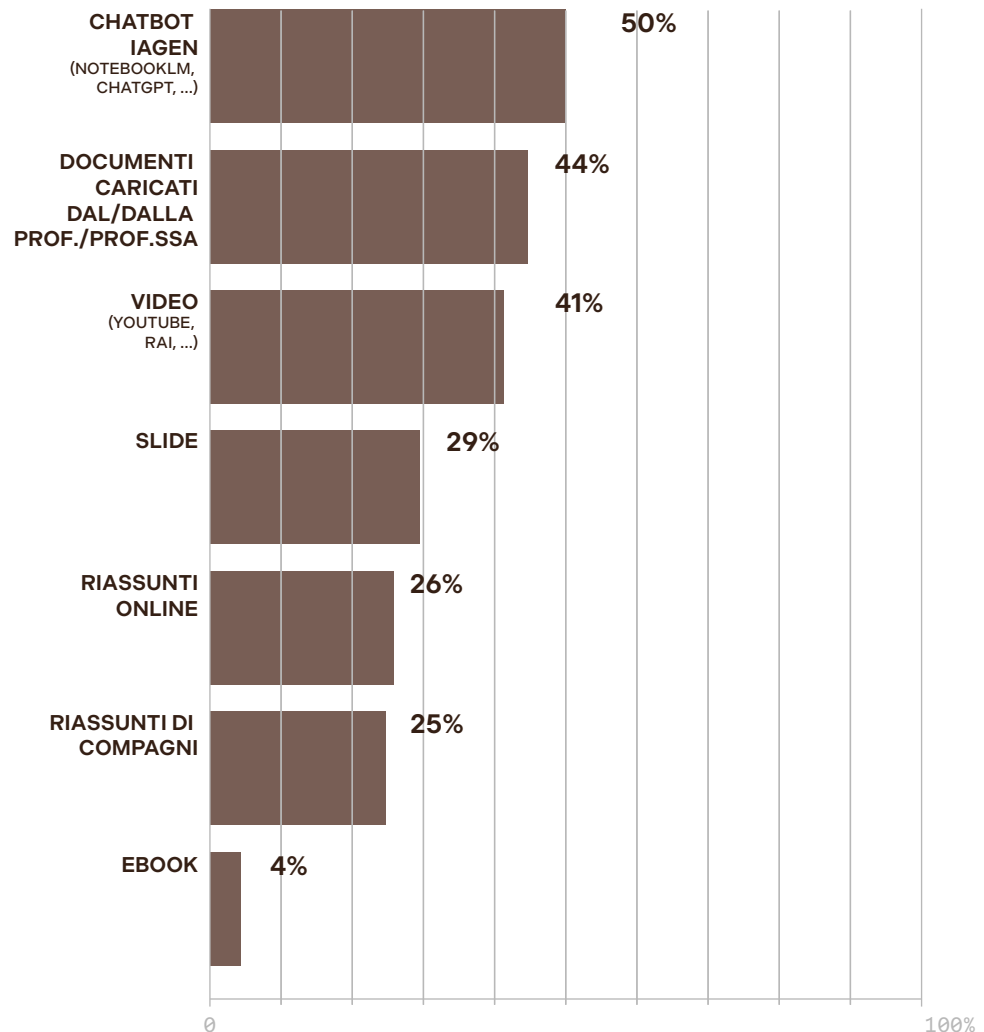


TOTALE E CORSO DI STUDI



"SE HAI RISPOSTO NO O NON SOLO, QUALI ALTRI STRUMENTI USI?"

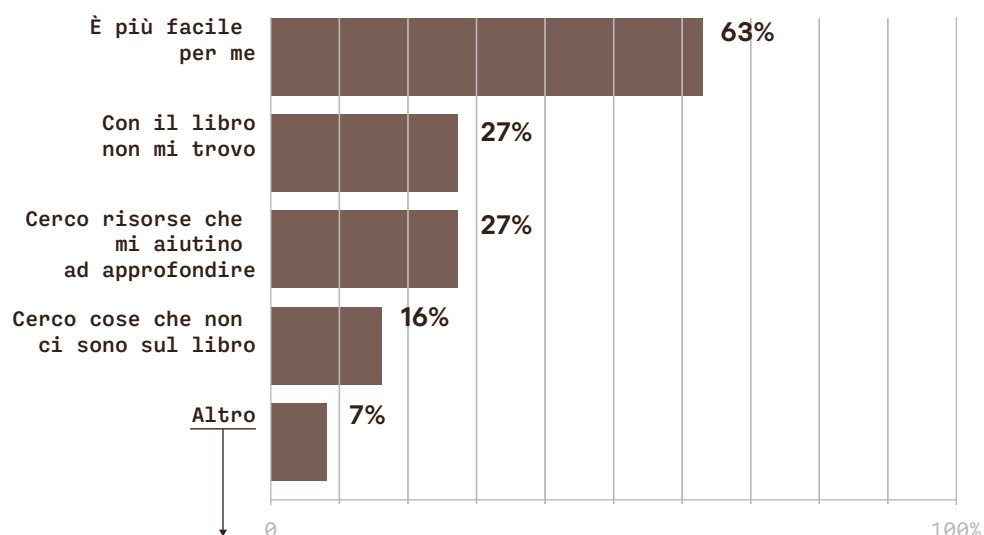
Il 50% degli studenti intervistati dichiara di utilizzare chatbot IAGen per studiare storia



"QUALI SONO I TUOI STRUMENTI PREFERITI PER LO STUDIO? (ES. YOUTUBE, NOTEBOOKLM, ...) PUOI SCRIVERNE PIÙ DI UNO"



"PERCHÉ PREFERISCI USARE ALTRE RISORSE OLTRE AL LIBRO?"



"È più veloce"

"Non ce l'ho perché non l'ho comprato"

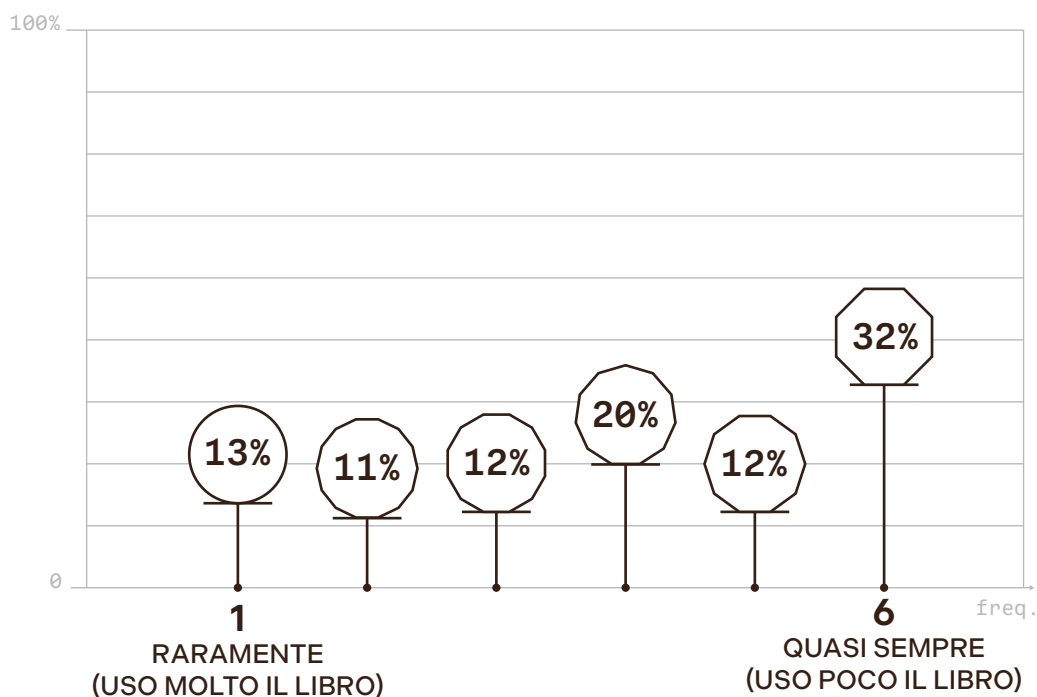
"Sul PDF del libro posso aggiungere delle didascalie molto corte, ma generalmente preferisco il libro cartaceo"

"Alcune cose dal libro non si capiscono bene perché magari sono spiegate male e quindi uso altri strumenti che riescono a spiegarmelo meglio"

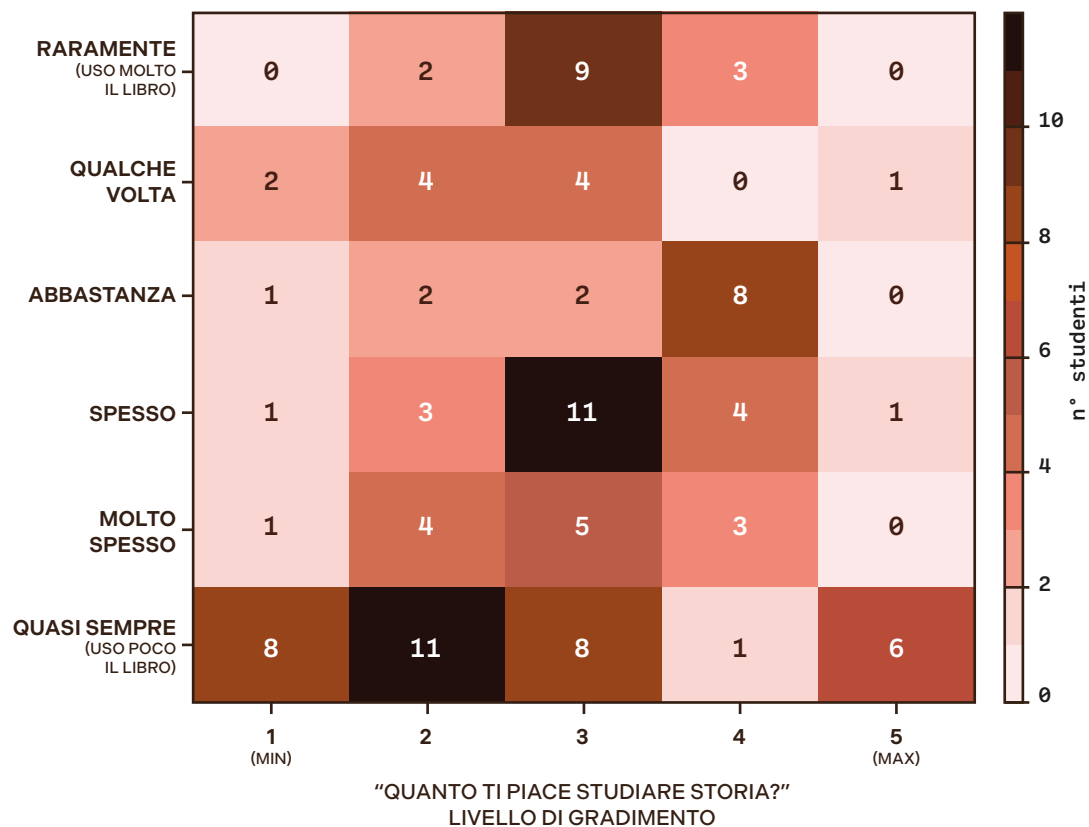
"Non ricavo le stesse informazioni che trovo online, oppure alcune edizioni di libri non dicono la verità di quello che è successo veramente"

"A meno che non abbia particolare voglia e tempo non approfondisco altrimenti magari approfondisco online"

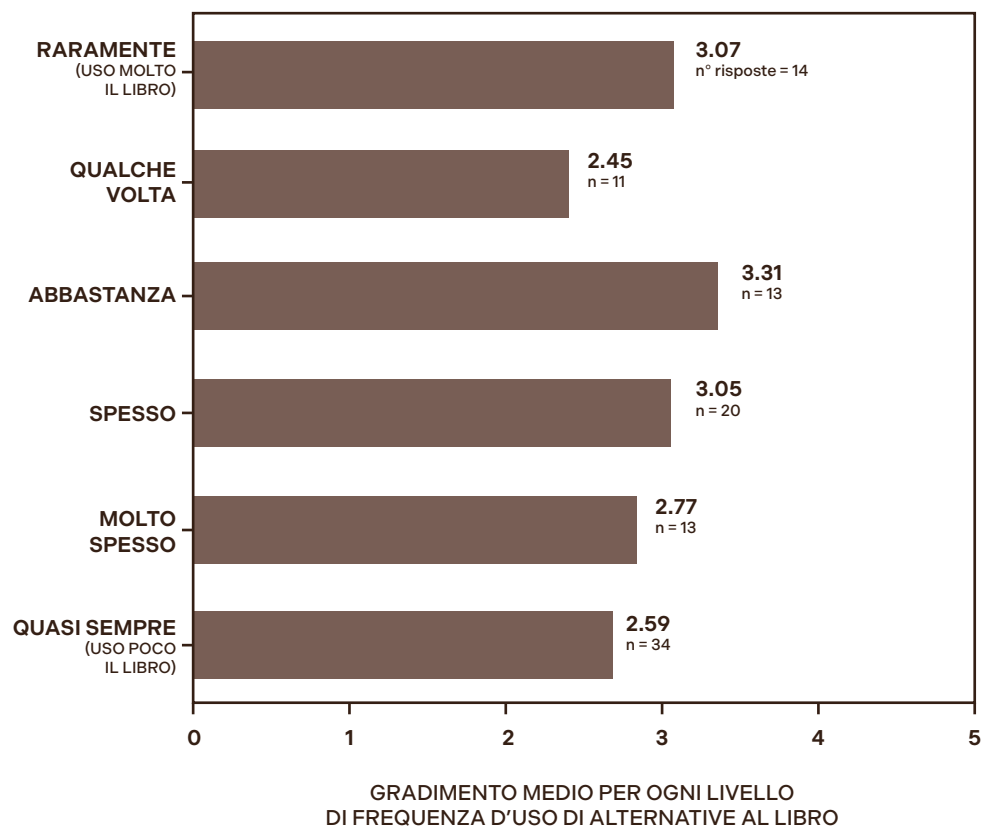
QUANDO STUDI STORIA, RISPETTO AL LIBRO, CON CHE FREQUENZA UTILIZZI QUESTE RISORSE?



FREQUENZA USO ALTERNATIVE AL LIBRO E GRADIMENTO DELLA MATERIA



FREQUENZA USO ALTERNATIVE AL LIBRO E GRADIMENTO MEDIO DELLA MATERIA



Conclusioni

Prima di esporre gli esiti dell'indagine è opportuno ribadire quanto già precisato nei paragrafi precedenti. Trattandosi di un campione di convenienza, circoscritto a un singolo istituto e, di fatto, alla sola sede di Via Gaidano (liceo scientifico opzione scienze applicate e istituto tecnico), le evidenze raccolte presentano una validità ecologica limitata e non possono essere generalizzate. Però, il campione consente di calare in un contesto reale l'oggetto della ricerca (i manuali di storia) e di quantificare, sia pure con le dovute cautele, dinamiche che la sola letteratura non permette di osservare.

L'indagine ha parzialmente confermato quanto detto in apertura di questo capitolo, ovvero che il libro di testo continui ad essere il mezzo più importante nell'insegnamento della storia. Da un lato i docenti continuano a considerarlo un mezzo fondamentale, ma dall'altro gli studenti lo utilizzano sempre meno. Infatti, sebbene l'adozione del manuale (principalmente in formato ibrido cartaceo-digitale) rimanga una pratica consolidata per la quasi totalità dei docenti, si osserva che solo una netta minoranza degli studenti dichiara di utilizzarlo come unico strumento di preparazione. Solo il 28,7% degli studenti (33 su 115) dichiara di studiare esclusivamente sul manuale, mentre il 44,3% (51) adotta un approccio ibrido e il 27,0% (31) afferma di non utilizzarlo affatto. Il dato assume contorni ancora più netti se si distingue per indirizzo: nei licei prevale l'ibridazione (il 56,5% non studia solo sul libro), mentre negli istituti tecnici si registra la quota più alta di abbandono del testo (34,8%). Si delinea così uno scarto evidente tra la persistenza dell'adozione da parte dei docenti e l'effettivo utilizzo da parte degli studenti.

Le ragioni di questo distacco emergono con chiarezza dalle risposte degli studenti. La motivazione prevalente non è il rifiuto della disciplina in sé, bensì la ricerca di una maggiore facilità di comprensione: 63 studenti indicano «è più facile per me» come motivo principale per preferire risorse alternative al manuale, percepito come troppo ostico o «lento». A ciò si aggiunge un'esplicita insofferenza verso la memorizzazione mnemonica (69 preferenze) e verso la lettura di testi giudicati noiosi (61 preferenze). Gli strumenti a cui gli studenti si rivolgono sono, nell'ordine, i chatbot di intelligenza artificiale generativa (46 preferenze), i materiali caricati dai docenti (41) e i video di YouTube (38). È interessante notare come

tali strumenti non vengano impiegati in modo meramente passivo: dalle interviste emerge un uso dei chatbot assimilabile a quello di un tutor, interpellato per semplificare concetti complessi, estrarre date, generare quiz di autoverifica o produrre file audio. Si apre qui, tuttavia, una tensione che merita di essere segnalata: gli studenti dichiarano di apprezzare soprattutto la comprensione delle cause degli eventi (57 preferenze) e del loro impatto sul presente (55), ma gli strumenti che prediligono privilegiano la sintesi e la schematizzazione, con il rischio di comprimere proprio quel ragionamento causale che affermano di ricercare. Un'analisi delle implicazioni cognitive e di apprendimento connesse a questo scarto, ovvero se e in che misura il ricorso a sintesi e schematizzazioni prodotte da tali strumenti incida realmente sulla capacità di elaborare i nessi causali, esula tuttavia dagli obiettivi di questa indagine, calata nell'ambito del design e della comunicazione visiva; se ne raccomanda pertanto un approfondimento in sede pedagogica e didattica, che possa avvalersi di competenze e strumenti d'analisi propri di quelle discipline.

Dall'analisi dei dati emerge inoltre quanto già confermato (in un campione più ampio) dall'Indagine Conoscitiva dell'AGCM, ovvero il fallimento della auspicata riforma del D.M. n. 781/2013. Si può riscontrare dal quasi totale inutilizzo da parte di docenti e studenti dei contenuti digitali messi a disposizione dagli editori. Di fatto si adottano due libiri ma ne viene utilizzato quasi totalmente uno.

Sempre l'AGCM nel testo *executive summary* della già citata Indagine afferma che: "Dalla diffusione delle applicazioni di intelligenza artificiale (IA) sono attese modifiche profonde e potenzialmente dirompenti sia per le attività editoriali che nelle modalità d'uso delle risorse educative, soprattutto nella direzione di una loro forte personalizzazione, con effetti che al momento non è possibile meglio determinare". I dati raccolti presso il «Galilei-Ferrari» suggeriscono che queste trasformazioni siano già in atto, ma con una dinamica in parte diversa da quella prefigurata: più che modificare le attività editoriali o le modalità d'uso delle risorse, l'IA sta di fatto sostituendo il manuale con uno strumento la cui attendibilità resta labile. Al momento, ci si auspica né una demonizzazione né un'adozione acritica di questi strumenti, quanto piuttosto una loro regolamentazione e integrazione critica nella prassi didattica (compito degli organi di competenza) affinché il loro impiego non si riduca a scorciatoia cognitiva

ma favorisca l'elaborazione autonoma e critica della disciplina storica. Si sottolinea comunque che questa implementazione delle nuove tecnologie potrebbe non tradursi in un miglioramento delle capacità di apprendimento, e quindi in una migliore trasmissione delle competenze. Ma come si è già detto su questo aspetto si rimanda l'analisi alle neuroscienze e gli studi pedagogici.

Concludendo, il manuale all'interno dell'Istituto di Istruzione Secondaria «Galilei-Ferrari» conserva la propria centralità nei docenti ma ha perso presa nello studio degli studenti, spinti verso formati sintetici, visivi e interattivi. Questo anche a causa dei contenuti di cui fruiscono maggiormente gli studenti oggi. Il modo in cui gli studenti cercano, selezionano e rielaborano le informazioni è oggi plasmato da interfacce, feed e chatbot nei quali appare una realtà frammentata. Il manuale porta con sé delle domande, il chatbot risponde subito. Ne consegue che il manuale, concepito per una lettura sequenziale e prolungata, appare a molti come un oggetto distante dalle proprie abitudini cognitive. In questo scenario il compito più delicato ricade sulla docenza, chiamata a essere al tempo stesso aderente e contemporanea: a tradurre cioè i meccanismi del passato rendendoli eloquenti per le generazioni di oggi. È un compito che nessuno strumento, per quanto sofisticato, può assolvere al posto dell'insegnante, con il suo vissuto, le sue esperienze e il suo modo di stare in relazione con la classe, in quanto essere umano prima ancora che «unità» di un sistema⁸⁴.

84 Si fa riferimento al linguaggio utilizzato dall'AGCM in cui docenti e studenti vengono contati come «unità»

PARTE III

**Il ruolo
del graphic designer**

4. PROGETTARE UN MANUALE DI STORIA PER LA SS2

4.1. IL PROCESSO EDITORIALE DEL MANUALE SCOLASTICO DI STORIA IN ITALIA

Secondo un documento dell'Associazione Italiana Editori (d'ora in avanti AIE) **[Fig.1]**¹, per realizzare un nuovo libro di testo occorrono dai due ai cinque anni. Come si può notare nella Fig.1 per approfondire gli aspetti di questa filiera si fa riferimento al sito librifuoriclasse.com. Libri Fuori-Classe è stato un progetto di Alternanza Scuola-Lavoro avviato nel 2018 tramite un protocollo d'intesa tra l'allora MIUR e le associazioni di categoria della filiera del libro come AIE, Associazione Librai Italiani (ALI) e Associazione Italiana Bibliotecari (AIB). Il progetto consisteva in percorsi di tirocinio per far conoscere agli studenti del triennio le professioni dell'editoria, della libreria e della biblioteca. Ad oggi però, andando sul sito dell'iniziativa si viene indirizzati su un sito per consigli di scommesse online con articoli e immagini presumibilmente realizzati tramite agenti di Intelligenza Artificiale (IA). Dunque, dato che non è stato possibile approfondire questi aspetti, abbiamo effettuato delle ricerche online in merito. Dalle nostre ricerche questa filiera è apparsa nebulosa.

Dalla parte II di questa tesi sono emersi vari dubbi riguardo al manuale, come cambia il ruolo di chi progetta i manuali a fronte della diffusione di strumenti IAGen? Come entrano questi strumenti nella filiera? Qual è il ruolo del graphic designer? Dalle interviste raccolte nei paragrafi di questa parte di tesi, è possibile ricostruire i passaggi di questa filiera anche a fronte degli sviluppi

¹ AIE, Il settore editoriale educativo (doc. 27), citato nell'Indagine Conoscitiva a cura dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (AGCM) analizzata nel paragrafo II.1.4. di questa tesi

tecnologici in corso.

Le persone intervistate sono: Aldo Simeone (coordinatore editoriale per Loescher/D'Anna), Matteo Boldrini (redattore freelance), Nicoletta Valentini e Paola Sasso dello studio grafico Falcinelli&Co. Ognuna di queste interviste è stata condotta con delle finalità diverse. Ciò che le accomuna è la comprensione delle dinamiche editoriali nella scolastica. Le dinamiche progettuali sono molto eterogenee, dipendono molto dal progetto e dalla casa editrice. Sommariamente però si può tracciare un processo standard. Ciò che segue dunque è una ricostruzione della filiera a fronte delle interviste effettuate.

A monte, ancora prima della fase progettuale c'è un lavoro di scouting degli autori.

Sottolinea Aldo Simeone:

“Questo lavoro nella maggior parte dei casi è nelle mani del redattore/coordinatore interno. A volte vengono gli autori a proporsi, oppure vengono segnalati dalle nostre agenzie promozionali presenti sul territorio. Oppure, ancora, si creano relazioni durante dei convegni e iniziano dei rapporti. Una volta che gli autori sono in casa editrice vengono contrattualizzati. Si codifica l'opera, ovvero l'opera acquisisce un codice nei nostri sistemi informatici. In questo passaggio entrano in gioco altre figure, come l'amministrazione e gli informatici.”

Una volta che si è bloccato l'autore inizia la fase di progettazione del corso². Si delinea una direzione editoriale da seguire tra redattori e coordinatori interni insieme all'autore/i. Durante questa fase si lavora tra autore e casa editrice, che attraverso redattori e coordinatori propone rubriche, linee metodologiche, strutture, apparati didattici. Definita la direzione da dare al corso si passa ad una seconda fase.

Questa seconda fase è scandita da vari passaggi, la quantità e l'ordine di questi passaggi dipende molto dal progetto e dalla casa editrice

- 1) il coordinatore editoriale, talvolta insieme al redattore interno, incontra lo studio grafico per definire le esigenze del progetto grafico. Vengono fornite allo studio delle bozze per far lavorare il testo nell'impianto visivo definito dallo studio. Questo progetto viene sottoposto a diverse bozze, dipende da quanto è complicata la cosa.
- 2) una volta che il progetto grafico è stabilito viene

² in questa filiera con il termine “corso” si intendono tutti i volumi per un triennio o un biennio della scuola

fatto approvare dall'autore e si termina questa fase.

Terminata questa seconda fase si passa ad una terza fase in cui l'opera viene sottoposta ad un controllo tecnico di produzione. Avvengono diversi incontri tra redattori, coordinatore e chi si occupa della produzione. Stabiliti questi criteri tecnici l'opera viene protetta da delle licenze e si passa alla fase redazionale.

Durante la fase redazionale entrano in gioco diverse figure: iconografi, redattori, studi cartografici, illustratori, una figura che si occupa dei diritti di citazione, un rilettore, un didatta, dei consulenti e vari altri collaboratori del progetto. Dipende molto da corso a corso. Tutte queste figure vengono definite meglio da Simeone nell'intervista. Questa fase è scandita da vari feedback tra tutte le figure coinvolte. Solitamente spetta al coordinatore editoriale far funzionare tutto e saper mettere in dialogo tutte le figure.

La fase redazionale viene portata avanti da ogni figura secondo le proprie competenze e le proprie mansioni. Da quanto abbiamo raccolto con le nostre interviste, risulta che il lavoro da parte di editor e redattori in alcuni casi viene velocizzato dall'uso di chatbot basati su tecnologia Intelligenza Artificiale Generativa (d'ora in avanti IAGen). In particolare dall'intervista con Matteo Boldrini, redattore freelance:

“L'abbattimento dei costi varia di un 10-15-20% — che è una quota importante — ma l'abbattimento dei tempi va dal 30 al 50% a seconda delle lavorazioni”.

Parallelamente alla redazione dei testi continua la definizione del progetto grafico che può subire anche degli scossoni rispetto a quanto detto in partenza [vedasi III.1.1.4.]. Man mano che si avanza nella definizione della redazione finale vengono aggiunti tutti i pezzi, ovvero: box di testo, esercizi, fonti, immagini, illustrazioni, etc.

Tutto ciò che deve essere rappresentato graficamente con delle caratteristiche proprie. Anche in questo spetta al coordinatore editoriale insieme ai redattori la supervisione di questi passaggi. Una volta che si hanno tutti i file pronti per la stampa si arriva alla cosiddetta “chiusura impianti”, ovvero il lavoro redazionale è finito.

Arrivati a chiusura impianti, spesso anche prima, iniziano la fase redazionale multimediale. Ovvero, il libro

cartaceo diventa ebook. Questo attraverso il lavoro di tecnici e sviluppatori che lavorano parallelamente alla redazione multimediale. Tale redazione è composta anch'essa da tutte le figure viste precedentemente per il cartaceo. In questa fase vengono redatti quei contenuti multimediali ai quali il cartaceo rimanda tramite QR code. Possono essere contenuti di approfondimento (video, testi, etc.) oppure esercizi interattivi. Nelle edizioni più recenti di alcuni manuali è stato inserito anche un chatbot IAGen che permette al docente e anche allo studente di fare svolgere alcune operazioni³.

A chiusura impianti, quasi parallelamente alla fase redazionale multimediale, l'opera viene inviata alla produzione. Inizia il lavoro della pre stampa, fase in cui e in vengono eseguite quelle procedure di organizzazione della stampa (controllo qualità, bozze di stampa, ecc.) fino alla produzione della copia staffetta, ovvero il primo esemplare stampato che viene consegnato al coordinatore editoriale che lo sfoglia per controllare che tutto sia a posto e funzioni. Una volta che questo esemplare viene approvato si passa alla stampa e vengono predisposte le attività di confezionamento e distribuzione.

La fase di commercializzazione si apre con una riunione in cui il coordinatore editoriale presenta il libro alla rete dei rappresentanti commerciali. Si tratta di appuntamenti in cui vengono comunicati tutti i contenuti dell'opera in modo che poi gli agenti possano fare lo stesso con i docenti. Parallelamente avviene tutta quella fase di gestione del commercio da parte di tecnici ed informatici.

Sulla base di quanto è stato raccolto abbiamo provato a redarre uno schema più preciso dell'intera filiera [Fig.2] La qualità di queste procedure, e di tutto il processo industriale, è certificata da norme UNI EN ISO.

3 Cfr. Mondadori: <https://mondo.hubscuola.it/tool/tutor-ai-del-libro-digitale/>; Zanichelli: <https://www.zanichelli.it/scuola/per-chi-insegna/siti-laz/laz-intelligenza-artificiale/>; Feltrinelli: <https://feltrinelliscuola.it/strumenti-ai-per-docenti-e-studenti/>; Loescher/D'Anna: <https://iwpiu.loescher.it/ai-docenti/>; Sanoma: <https://sanoma.it/prodotti-digitali/tutorai>; LaScuola: <https://youtu.be/o6JFOC9n85Q?si=yx6kzXtfJql8KicW> - Ultimi accessi luglio 2026

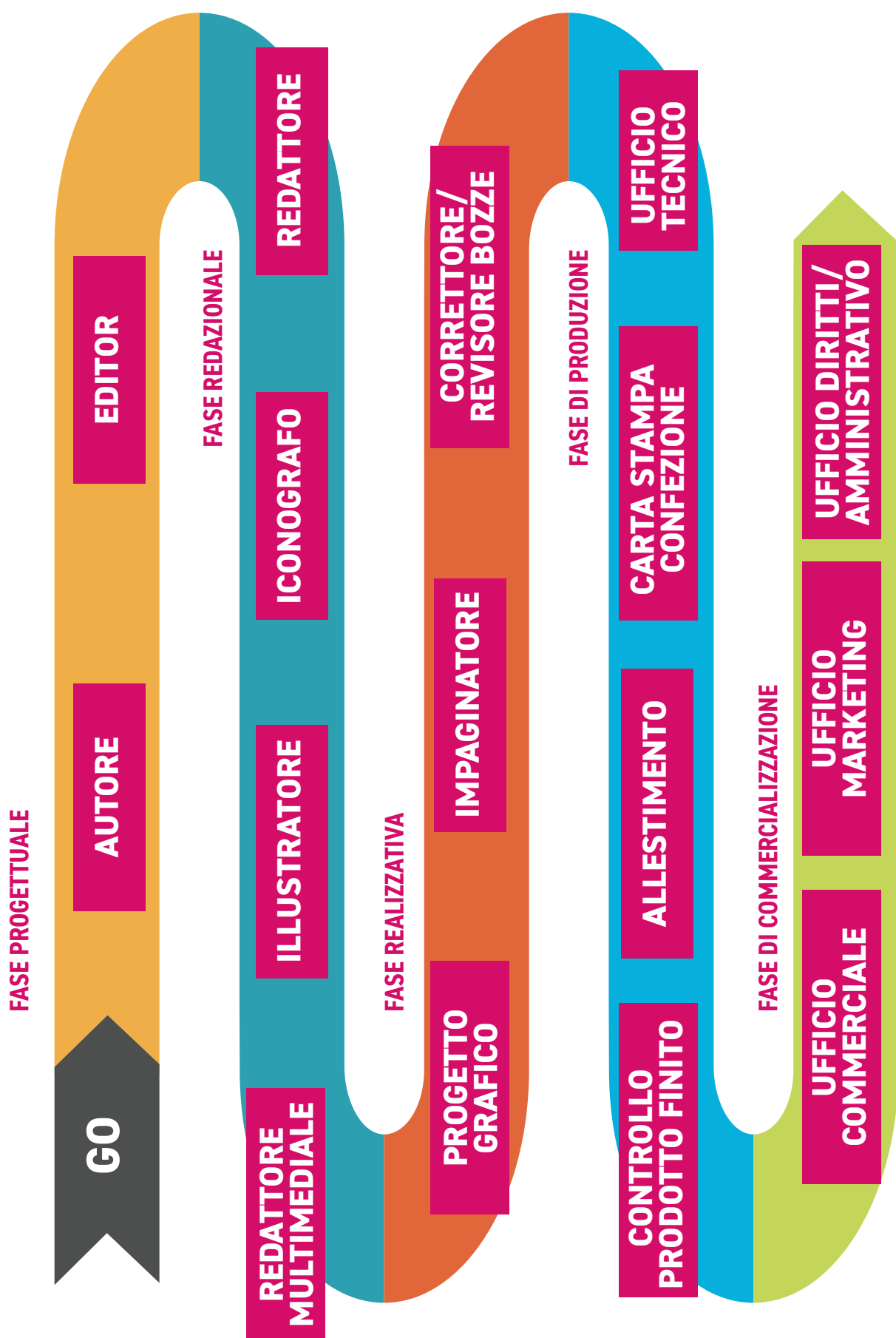
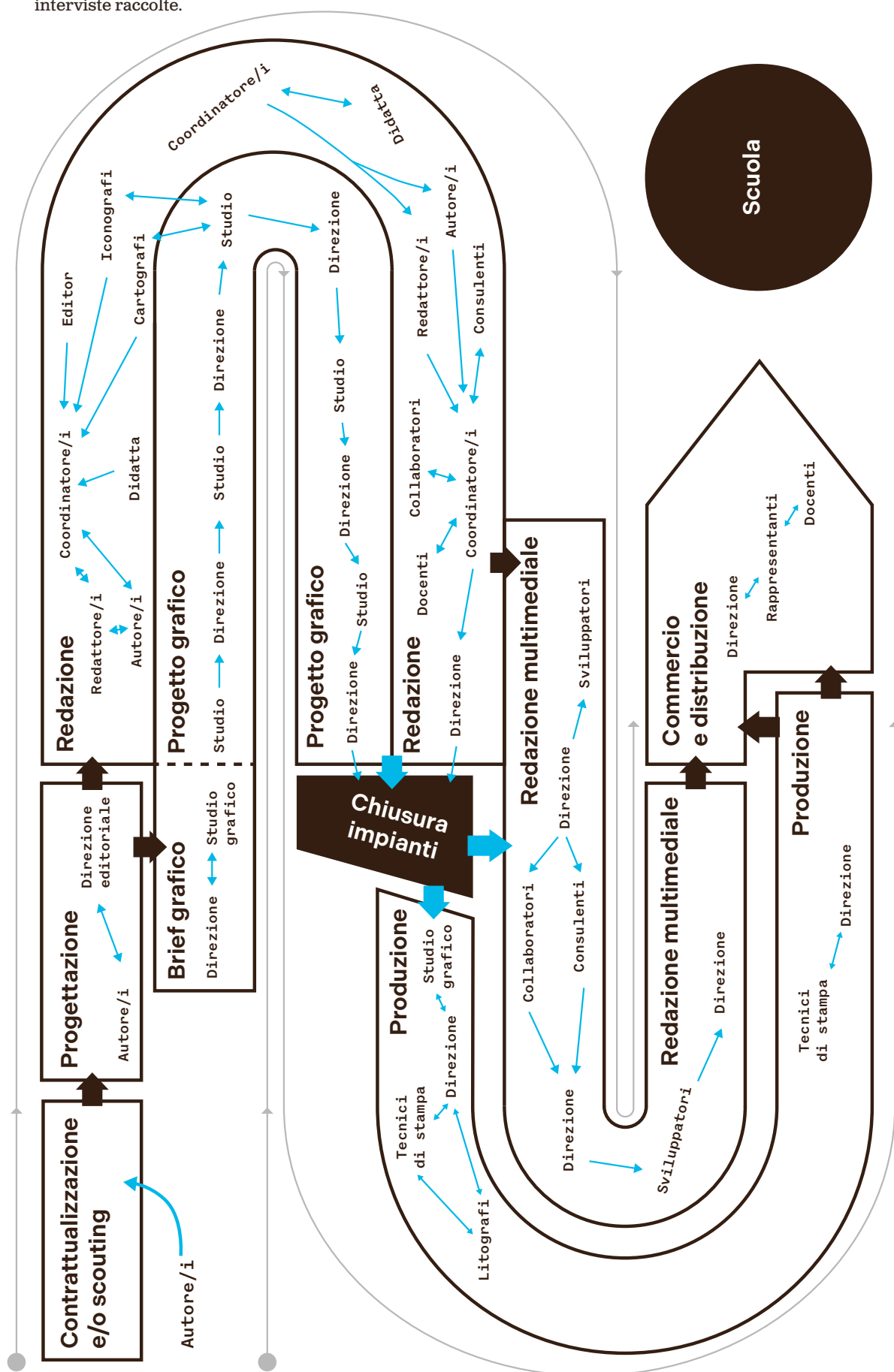


Fig.1 Rappresentazione schematica della filiera editoriale scolastica a cura dell'AIE.

per approfondire: librifuoriclasse.com

Fig.2 Rappresentazione schematica della filiera editoriale scolastica a cura dell'autore sulla base delle interviste raccolte.



4.1.1 LA COMPLESSITÀ DEL PROGETTO DI UN LIBRO PER LA SCUOLA: INTERVISTA AD ALDO SIMEONE, PROJECT MANAGER PER LOESCHER-D'ANNA

Aldo Simeone è senior project manager per Loescher e D'Anna e vanta circa 20 anni di esperienza nel mondo dell'editoria. Da circa 13 lavora nel coordinamento

per Loescher e D'Anna e si occupa di editoria scolastica. Nello specifico il suo lavoro consiste nella coordinazione editoriale dei manuali di storia e di educazione civica per ogni ordine e grado di scuola e dei manuali di musica per la scuola secondaria di primo grado (SS1). Nell'intervista Simeone affronta tre temi principali. Il primo riguarda le complessità e le recenti accelerazioni dei processi di produzione editoriale, i quali richiedono anni di sviluppo e il coordinamento di una vasta squadra di figure professionali. Il secondo verte sull'impatto dell'Intelligenza Artificiale (nell'intervista riportata come IA), concepita come una risorsa per semplificare il lavoro redazionale, migliorare l'accessibilità dei testi e fornire nuovi strumenti ai docenti. Il terzo concerne le criticità progettuali, pesantemente influenzate dai cambiamenti improvvisi delle direttive ministeriali, e il delicato ruolo del coordinatore nella gestione quotidiana delle relazioni umane e dei conflitti. L'intervista offre così uno sguardo sulle sfide dell'editoria scolastica contemporanea, evidenziando come il testo scolastico si stia evolvendo in un corso formativo integrato che deve costantemente conciliare innovazione tecnologica, vincoli burocratici e lavoro di squadra.

Quali sono tutte le figure che entrano in gioco nel processo di progettazione e produzione di un libro? Secondo un'indagine dell'AGCM⁴ per la produzione di un libro servono dai 3 ai 5 anni, conferma?

Confermo, i tempi sono questi. Purtroppo negli ultimi tempi le accelerazioni dei ritmi hanno ridotto, compresso, questi tempi. Questo sta rendendo sempre più frenetico questo lavoro. Io sono in casa editrice da 13 anni, nell'arco di questo tempo sempre più si è assistito a questa accelerazione. Anche ad una più parziale semplificazione delle figure in gioco.

4 Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia* (Rapporto Finale, 2025), Roma, 2025, pp. 69

Innanzitutto, per la creazione dell'opera si parte con la necessità di trovare autori nuovi. Si tratta dunque di un lavoro di scouting, e questo è nella maggior parte dei casi nelle mani del redattore/coordinatore interno. A volte vengono gli autori a proporsi, oppure vengono segnalati da agenzie che segnalano alla casa editrice. Oppure, ancora, si creano relazioni durante dei convegni e iniziano dei rapporti. Una volta che gli autori sono in casa editrice vengono contrattualizzati. Si codifica l'opera, ovvero l'opera acquisisce un codice nei nostri sistemi informatici. In questo passaggio entrano in gioco altre figure, come l'amministrazione e l'ufficio legale.

Inizia poi la progettazione a quattro mani tra casa editrice e autore/i, la casa editrice attraverso il redattore/coordinatore responsabile interviene molto in questa fase: propone rubriche, linee metodologiche, strutture, apparati didattici. Tutto poi dipende dagli autori, ci sono autori che si fanno guidare molto, altri meno, è una casistica veramente variabilissima. C'è un vero e proprio dialogo tra redattori e autori.

Una volta che viene definito il progetto editoriale, la prima cosa che si produce è il progetto grafico. Lo studio grafico viene scelto dal redattore/coordinatore che fornisce una selezione di parti del libro, cioè tutto ciò che deve essere rappresentato graficamente con delle caratteristiche proprie. Ovvero: se ci sono esercizi stilizzati allo stesso modo, se c'è una rubrica deve avere caratteristiche grafiche proprie, etc. Deve essere progettato tutto quello che viene proposto almeno una volta nel libro. Il progetto grafico viene sottoposto a diverse bozze, dipende da quanto è laboriosa o complicata la cosa. Quando il progetto grafico è stabilito viene approvato dagli autori, che però solitamente non intervengono molto.

Terminata questa fase, l'opera viene sottoposta ad un controllo tecnico di produzione. In questa fase ogni casa editrice agisce diversamente, da Loescher c'è un appuntamento molto faticoso durante il quale il redattore presenta il progetto grafico a produzione e direzione. La produzione si occupa di tutti gli aspetti tecnici. Sono incontri molto faticosi perché vengono fuori tutte le questioni tecniche ma a volte anche editoriali, però perlopiù tecniche come: font, colori, modi in cui il progetto è stato realizzato su InDesign, elementi grafici di ogni tipo, etc.

Conclusa questa fase, il progetto viene licenziato e inizia la lavorazione redazionale dell'opera. Il redattore stabilisce la squadra di collaboratori, che può essere più o meno nutrita e a volte lo è tanto. Ecco le componenti, altre

possono subentrare:

- Uno o più iconografi, ovvero persone dedicate alla ricerca iconografica e agli aspetti di licenza dei diritti delle immagini
- Redattori, ovvero chi si occupa della redazione di testi. Che a volte, non sempre, assumono anche il ruolo di editor, ma sempre più spesso si tende a tenere separate queste due mansioni. L'editor è quella persona che interviene sui contenuti dell'opera, fa le pulci agli autori. Il redattore corregge le bozze e in questo processo può intervenire il coordinatore editoriale a sorvegliare l'andamento.
- Uno studio cartografico
- Uno o più illustratori, anche se è una cosa che accade con sempre minore frequenza. Le illustrazioni sono più diffuse nei libri per la SS1 che per la SS2. Per la SS2 solitamente non sono illustrazioni esornative ma infografiche. Ad esempio uno spaccato assonometrico di un castello medievale. Solitamente comunque si tratta di tavole molto complesse e costose
- Un responsabile per i diritti di citazione, di solito una figura interna alla casa editrice ma spesso, vista la mole di lavoro, è affiancata ad una figura esterna. Solitamente chi redige il testo, ogni volta che intercetta una citazione, compila un file Excel con tutta una serie di informazioni bibliografiche. A "bozze avanzate" questo elenco viene girato ad una persona che si occupa dei diritti, che cura i rapporti con gli altri editori che hanno pubblicato queste opere. Esiste una legge che stabilisce il diritto di citazione entro certi limiti, ma prevede un "equo" compenso. Tale persona si occupa di avvisare l'editore e in caso di risposta pagare un compenso.
- Rilettore o rilettrice, ovvero un correttore di bozze ma con un occhio più attento. Si occupa di refusi e uniformità. Ad esempio, se le norme editoriali prevedono che i nomi dei popoli antichi si scrivano con la maiuscola, ovunque va scritto così. Solitamente anche in un'opera su più volumi se ne occupa una sola persona
- Didatta o didattizzatore, ovvero colui/colei che si occupa di formulare gli esercizi. A volte può essere il redattore, a volte l'autore o l'editor, ma spesso è una figura che viene dalla scuola come un insegnante
- Consulenti, solitamente gruppi di docenti. Si occu-

pano di leggere parti significative dell'opera per segnalare parti critiche. Viene affidato a loro il compito perché il manuale scolastico ha come destinatario ultimo lo studente ma scelto dall'insegnante e pagato dal genitore

- Collaboratori autoriali, a volte numerosi. Questo perché non tutte le parti del libro sono scritte dagli autori. Tutti i manuali scolastici di storia oggi devono avere schede di educazione civica che solitamente non sono scritte dagli autori, non avendone la competenza. Gli autori stessi preferiscono demandarla a persone più preparate. Avviene lo stesso per altre rubriche più particolari.

All'incirca queste sono le figure che si occupano della realizzazione di un libro scolastico. Dal progetto grafico alla cosiddetta "consegna impianti", ovvero quando vengono depositati i file di stampa, passano effettivamente circa due anni. Questa parte di stesura del testo non è comprimibile. Ci sono stati casi estremi in cui si è realizzato un corso intero in 6 mesi, ma per lo più erano riedizioni. Solitamente il secondo anno è molto più impegnativo del primo, l'accelerazione dei giri

di bozze avviene nel secondo anno.

Quando l'opera viene inviata alla produzione il lavoro non finisce, inizia il controllo di pre stampa e stampa fino alla copia staffetta, ovvero il primo esemplare stampato che viene consegnato al coordinatore editoriale che lo sfoglia per controllare che tutto sia a posto e funzioni. Finché il coordinatore editoriale non ha approvato la copia staffetta, non si spedisce niente alle agenzie; qui entrano in gioco anche altre figure come agenti e magazzinieri.

Dalla chiusura degli impianti, ma anche già prima, inizia il lavoro sul multimediale. Ovvero sulle parti digitali dell'opera. S'inizia già durante la progettazione del libro, ma alla chiusura degli impianti servono solo delle demo delle risorse; successivamente fino a quando l'opera entra in promozione, si lavora alla digitalizzazione di questi contenuti: entrano in gioco allora, sviluppatori, redattori di testi digitali. Inizia la realizzazione di un altro libro vero e proprio.

Ci sono poi molte altre figure a cui magari non si pensa: per esempio chi si occupa di digitalizzare gli esercizi. Oppure tecnici che si occupano di elementi circoscritti dell'opera, per esempio la digitalizzazione del capitolo campione per la campagna promozionale. Altra professionalità è quella del fotolito, il quale, una volta che

le immagini che vengono scelte dall'iconografo, e sono validate da coordinatore, editor, autori, etc. le lavorano correggendone la cromia e occupandosi dello

scontorno (quindi operazioni di fotoritocco nda). Il controllo tecnico e iconografico viene eseguito anche prima della stampa

Quando l'opera ha superato queste fasi di pre stampa e stampa viene commercializzata e il coordinatore editoriale la presenta, alle agenzie dei rappresentati. Gli appuntamenti di questo tipo sono numerosi, anche troppi, per comunicare le caratteristiche dell'opera affinché gli agenti possano promuoverla nelle scuole. Durante l'intero processo di lavorazione, alcune delle persone coinvolte possono anche non incontrarsi mai né fisicamente né in videoriunione, ma dialogare tramite email.

In tutto questo scenario come state gestendo questa transizione rispetto all'IA? Da quanto mi risulta, sembrerebbe che la competizione non sia neanche più tra case editrici ma tra case editrici, Google e altre realtà multinazionali, quindi si compete con un player più grosso...

Allora qua si aprirebbe un'altra tesi di laurea, cercherei di limitarmi alle cose essenziali. Innanzitutto, in seguito all'evoluzione del digitale è cambiato tantissimo il lavoro in casa editrice. Poi l'accelerazione sarà data dall'IA. Al momento è prematuro dire cosa succederà perché ogni casa editrice si sta muovendo per sé, la concorrenza è già molto agguerrita. Tra case editrici ci guardiamo molto, ci imitiamo, ma ci facciamo anche concorrenza forte e credo che si creerà prima o poi uno standard. Da quello che ho capito noi di Loecher/D'Anna siamo molto avanti rispetto a certi concorrenti, il che non è sempre consigliabile perché ti espone a dei rischi. Tutti gli editori si muovono con prudenza perché l'IA ha tanti aspetti che spaventano, spaventa un mondo – quello della scuola – che è tra i più conservatori in assoluto. Non sarò mai tanto deterministico nel dirti che la scuola è il mondo della conservazione in senso negativo. Io sono contrario a questo arroccamento difensivo, lo trovo ridicolo, a volte si fanno delle battaglie donchiscottesche pensando di averla a che fare con non so... Google (ride nda) pensiamo di spuntarla con loro? Questa conservazione comporta tutta una prudenza

nel segnalare e usare strumenti. Quello che terrorizza, oltre alla veridicità dei contenuti, è che sfugga il controllo del lavoro delle persone, quindi la paura di essere sostituiti, sia come redattori sia come insegnanti, ma anche gli stessi libri di testo. Quindi quello che tutti cercano di fare, anziché andare verso l'offerta di questi strumenti è semmai un uso consapevole e critico, lavorare su come utilizzare questi strumenti, quindi gestirli anziché demonizzarli. Qui si apre un mondo ed è da vedere tutto quello che succederà. Essenzialmente qualcosa sta già avvenendo, alcune figure professionali che ho elencato poco fa andranno a scomparire, oltre a velocizzare il lavoro, si stanno già riducendo. Ci sono casi in cui si offrono ad editor o redattori strumenti di IA validati che possono aiutarli nel loro lavoro. Oppure strumenti che possono semplificare e velocizzare tutti gli aspetti tecnici come la compilazione di file di excel che ti ho detto prima, tutti quegli aspetti possono essere demandati all'IA. Poi si fa qualcosa da offrire al mondo della scuola. Quindi si tratta di fornire agli insegnanti strumenti IA e non agli studenti. Noi di Loescher/D'Anna offriamo la piattaforma AI Docenti⁵ che permette ai docenti di fare una serie di cose a partire dal libro in digitale: tradurlo in varie lingue, riassumere testi, produrre mappe concettuali, la stesura di esercizi e slide per le lezioni.

Un altro modo in cui entra forte e bene l'IA è l'accessibilità. Uno dei problemi grossi era come trattare l'alt text, ovvero il testo alternativo all'immagine. Viene utilizzato per rendere accessibili i libri alle persone ipovedenti. In passato bisognava prevedere una descrizione per ogni immagine del libro e descrivere un'immagine non è così banale. L'IA, da quello che abbiamo avuto modo di verificare finora, riesce a farlo molto bene. Ad esempio da quello che so Zanichelli ha già prodotto un libro così. Dunque il lavoro editoriale sta cambiando molto, si aggregano ruoli e si riducono, ma non sono pessimista, perché si creano nuove figure. Ad esempio negli ultimi anni le redazioni multimediali sono cresciute molto, in termini anche di progettazione multimediale, oltre che alla scrittura di codice. Anche tutto l'aspetto di figure aggiuntive come l'assistenza tecnica.

Su Google e queste realtà. Queste multinazionali producono strumenti che poi hanno una maggiore capacità di entrare nel mercato. A volte un bene, non sempre è una minaccia, perché introducono standard dove c'è una frammentazione totale. Ad esempio fino a qualche anno fa

⁵ <https://iwpiu.loescher.it/ai-docenti> - ultimo accesso 2 luglio 2026

ogni casa editrice ha il suo reader di ebook, perché costa svilupparlo e mantenerlo, ed è un danno per chi poi utilizza diversi libri.

Rispetto agli ebook l'AIE⁶ segnala un'attivazione delle licenze molto bassa: 16% nell'a.s. 2023/24. Si tratta di un sacco di lavoro da parte di tante persone che non viene preso in considerazione

Noi di Loescher/D'Anna abbiamo dati anche più bassi, siamo sul 10%, è drammatica come situazione. Va detto comunque che queste cose bisogna avercele. In fase di adozione un docente se le vede, o almeno dovrebbe. Non se ne può fare a meno.

Rispetto alla figura del docente, in questi anni sembra si vada sempre più verso un docente creator. Non inteso come influencer ma colui che crea quei contenuti a supporto della sua didattica. Se il docente si ponesse in questo modo, utilizzando un linguaggio eloquente per gli studenti, perché da studente dovrei usare l'IA?

Il noto reframe dell'insegnante mediatore che tanto spaventa i docenti in realtà non capiscono la nobiltà che ha il ruolo di mediatore. Se veramente l'insegnante si ponesse come nobile e virtuoso mediatore effettivamente, quello che dici tu, si realizzerebbe

Sì perché poi, il libro viene concepito più come sussidio che come manuale dai docenti. Intervistando qualche docente si nota questa differenza di lessico: l'autore che lo considera come un manuale, il docente lo chiama sussidio, i ragazzi che lo chiamano libro...

Noi tendenzialmente lo chiamiamo corso, ed è interessante perché è una sfumatura molto più generica e vasta.

6 Cfr. AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57 - Editoria scolastica in Italia*, Executive Summary, Roma, 2025, pp. 3

Il corso è qualcosa di ampio, che coinvolge il digitale ed è formativo, una serie di strumenti quasi come se fosse un corso didattico. Che girano attorno al suo libro, il libro continua ad avere la sua importanza

E nella progettazione di questo “corso”, quali sono le maggiori difficoltà?

Sicuramente il rapporto con il ministero. Le indicazioni ministeriali sono indicazioni, l'articolo 33 della Costituzione stabilisce la libertà dell'insegnamento⁷, e chiaramente la costituzione sta sopra alle Indicazioni Nazionali. Le indicazioni indicano. Il quadro normativo delle indicazioni prevede una parte veramente un po' più prescrittiva, ovvero la seconda dove si trovano le tabelle. La parte iniziale che è quella di metodologie, quella parte potrebbe essere anche ignorata. La parte più importante è quella degli obiettivi perché serve a uniformare l'insegnamento sul territorio. Purtroppo le scuole spesso non hanno il polso della libertà di insegnamento, della libertà didattica che dovrebbero rivendicare, sono le stesse scuole che si sentono obbligate ad adeguarsi alla normativa, appunto la chiamano normativa, quindi dalle indicazioni siamo passati alla norma e questo crea un circolo vizioso in cui il libro deve confrontarsi con le Indicazioni Nazionali in termini molto più prescrittivi di quanto dovrebbe. Quindi in questo complesso quadro arriva sempre una zavorrata, sempre in tempi non coerenti con le nostre lavorazioni, arriva in chiusura una nuova indicazione nazionale. La crisi che si genera è che si esca lo stesso o si rimanda tutto. Questo ha creato dei casini enormi nelle programmazioni e creano danni enormi a tutte le persone che ci lavorano.

Il rischio dunque è anche di cambiare autore a progetto quasi terminato, poi sugli autori credo si apra tutto un altro discorso

Il mio lavoro ha una componente di relazione, di stabilire relazioni, molto più grande di quanto si pensi. Ha una componente molto minore sui contenuti – cosa che invece dovrebbe essere prioritaria – e molto di più sulle persone. Si tratta di calmare guerre, freddare animi, mediare, calendarizzare, organizzare, etc. un lavoro proprio da

⁷ Cfr. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33> - ultimo accesso 2 luglio 2026

project manager, da gestore del progetto. La componente umana è incredibilmente varia.

Tra tutti questi soggetti si trova spesso a confrontarsi con i docenti?

Sì, abbiamo il confronto con tutti. Il coordinatore interno della casa editrice è il parafulmine di tutto quello che arriva. Il contatto con la scuola arriva in vari modi: lamentele, richieste, problemi di assistenza, etc. Poi anche come promozione e ricerca, andiamo nelle scuole. Accade che gli agenti ci invitino ad incontrare docenti interessanti. Però questa nobile cosa di avere rapporti con i docenti purtroppo si comprime a causa delle tempistiche e non è così vasta come dovrebbe. Io purtroppo sono poco proattivo nel cercare consulenze, confronti con gli insegnanti perché spesso non c'è il modo, le tempistiche dei libri sono lunghe.

4.1.2 L'USO DI CHATBOT AIGEN NEL PROCESSO EDITORIALE: INTERVISTA A MATTEO BOLDRINI, REDATTORE FREELANCE

Matteo Boldrini da oltre 13 anni lavora nel mondo dell'editoria, da circa 11 è attivo in questo mercato come libero professionista. Si occupa di Project Managing editoriale e revisione redazionale per differenti marchi attivi nel settore scolastico e svolge l'attività di Instructional Designer, formatore e public speaker presso Izidoo srl, società di consulenza che si occupa di progetti legati alla formazione e alla progettazione di Corporate Academy per aziende e multinazionali, oltre che progetti rivolti alle scuole e a tutto ciò che concerne il link tra queste e il mondo delle imprese. Ha un'esperienza di 12 anni come redattore di scolastica. Competenze nel campo redazionale sia cartaceo che digitale con specializzazione nelle materie umanistiche per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado (d'ora in avanti SS2) e in tutte le discipline per quanto concerne la primaria. Nell'intervista, Boldrini affronta due temi principali. Il primo riguarda l'organizzazione del processo di produzione editoriale, oggi caratterizzato da una forte esternalizzazione. La progettazione è guidata da una direzione editoriale (composta da direttore, autore e coordinatore), ma si appoggia anche su studi esterni e redattori freelance, chiamati

frequentemente a semplificare e riadattare al linguaggio scolastico i complessi testi originali forniti dagli autori.

Il secondo tema è l'impiego di chatbot basati su Intelligenza Artificiale Generativa (d'ora in avanti IAGen). Boldrini li descrive come uno strumento importante per abbattere i tempi di lavorazione (dal 30% al 50%) su compiti massivi e ripetitivi, come la stesura di esercizi e le didattizzazioni. Sottolinea però che l'Intelligenza Artificiale (d'ora in avanti IA o AI) non può ancora sostituire la sensibilità umana in ambiti delicati come la ricerca iconografica o la garanzia del rispetto delle linee editoriali e ministeriali.

Quali sono le figure principali nella progettazione di un libro per la scuola?

Le case editrici hanno più redattori interni che seguono la progettazione ma sono più dei coordinatori che collaborano con collaboratori esterni o studi esterni. Io sono un collaboratore esterno. L'impegno dietro ad un libro porta a concentrarti su quell'unico cliente per un anno o due anni ma in realtà io non ho mai avuto la mail aziendale, dunque non mi sento interno. Si viaggia solitamente per lettere di commissione. Quello che però è interno è la direzione editoriale. La direzione editoriale è un pool a tre teste che decide che indirizzo dare ad un triennio, ad un corso, e queste tre teste sono: il direttore editoriale, l'autore e il coordinatore (la figura che fa da tramite tra tutta la parte di redazioni e la direzione editoriale). La direzione editoriale mette le idee sul tavolo. Il coordinatore si preoccupa di tenere insieme i pezzi: l'autore, i grafici impaginatori, i cartografi, gli iconografi, i redattori della parte di testo, altri redattori per esercizi, rubriche o box. Per esempio nel progetto grafico di un libro c'è un box ricorrente che magari si occupa di storia genere. In un progetto per il quale collaboravo avevamo un'autrice che faceva solo quello. Ad esempio, 15 box per il volume 1, 12 per volume 2 e 10 per il volume 3. E lei faceva solo quelli, è un lavoro molto di puzzle. Di base direzione editoriale, autore e coordinatore del progetto sono la punta della piramide. Poi sotto ci sono studi editoriali che fanno il progetto grafico. Quella è la parte che si fa super a monte. Al termine del progetto gli originali vengono buttati dentro il progetto grafico per vedere se gira. Si fa una prova su 50-60 pagine e si vede se il progetto grafico funziona. A volte chi fa il progetto grafico fa anche il lavoro da impa-

ginatore. Ma non è frequentissimo, solitamente l'autore scrive gli originali e lo studio che fa il progetto grafico viene pagato per quello e punto. Un altro studio esterno si occupa dell'impaginazione e del fotolito. Sembrerebbe un lavoro molto meccanico ma un minimo di sensibilità grafica ci va. Solitamente lavora con l'editoria scolastica, lavora solo con la scolastica. Sono studi editoriali specializzati. A Torino c'è InRebus, Eicon, etc. Eicon è stato uno dei fornitori di Feltrinelli. Il progetto per il quale ho lavorato (Maifreda G., Rossi S., Siamo storia, Feltrinelli Scuola, Milano, 2026 nda) è stato assegnato ad uno studio di Milano, mi sembra sia lo studio ABC.

Per quanto riguarda la redazione, invece, una volta si faceva internamente. Ovvero, redattore e autore lavoravano spalla a spalla e confezionavano le bozze. A proposito, le bozze dell'autore, solitamente sono delle bombe esplose in un pollaio. L'autore è quello pagato maggiormente ma anche quello che scrive peggio. Anche perché la maggior parte delle volte è un professore universitario abituato ad un altro tipo di linguaggio. Spesso scrivono con un linguaggio da saggistica ma devi poi produrre un libro per le medie. Nel caso di quel volume che abbiamo citato io ho riscritto il volume dell'opera che mi hai citato. Solitamente dunque i redattori sono liberi professionisti, ormai è quasi sempre un esterno.

Io sono stato coordinatore per un corso del triennio della SS2, mi sono preso in carico di fare delle lavorazioni con l'AI. Si fanno sempre più delle lavorazioni massive con l'AI. Ad esempio gli esercizi vengono scritti maggiormente con Notebook LM, ChatGPT meno, Notebook LM è più efficace e riesce a farti delle buonissime prime bozze per degli esercizi. Li rileggo e sistemo però si abbatte il tempo di lavorazione di un 33%. Sulla parte di revisione l'IA non riesce ancora a svolgerla bene, è ancora umana e credo che non morirà mai. L'IA è un problema per gli autori, non tanto per i redattori. Perché per i redattori diventa uno strumento per velocizzare il processo e fare quelle parti massive tipo mini didattiche. Ad esempio quelle parti sulle fonti che si mettono alla fine dei capitoli. Quando devo scrivere delle domande da fare sulla fonte per ciascun capitolo. Se in un libro ci sono 150 domande, inserisco un prompt ben scritto nel chatbot, inserisco tutte le fonti e il chatbot scrive le domande. Io devo solo rileggerle. Al posto di metterci tre giorni ce ne metto una e mezza. Uno potrebbe pensare che da libero professionista se lavoro un giorno e mezzo in meno mi pagano di meno, ma in realtà facendo così riesco a seguire più case

editrici contemporaneamente.

Utilizza questi strumenti di IAGen in altro modo?

Per gli esercizi digitali in autoapprendimento, miniclip, video sintesi, l'AI c'è ma non ti scrive lo storyboard. Per questioni di linguaggio perché se devi farlo speakerare, ci metto più tempo. Perché sì, me lo scrive l'AI ma lo leggo e me lo devo riscrivere. Ci sono però programmi di generazione video per questa parte che permettono di perfezionarti delle cose. Ad esempio AIGen però il testo di speaker di un video lo metto io. Comunque, si usa maggiormente per la generazione di contenuti massivi o magari per fare una revisione. Dedico due ore per fare un prompt adeguato e inserisco nel chatbot tutto il testo di un capitolo. Così mi fa una revisione e, se serve, chiedo al chatbot di adattarmi il linguaggio. Chiaramente me lo rileggo per controllare se ci sono allucinazioni o altri errori. Perché il tema ancora oggi è che tende a dirti quello che vuoi sentirti dire. Ti analizza il testo e ti fornisce una risposta su una base statistica, che può non corrispondere con l'indirizzo editoriale. Le case editrici — nella scolastica meno ma nei libri di storia sì — danno un indirizzo editoriale che devono anche corrispondere con le direttive ministeriali e questo lavoro non può farlo l'AI per ora. Però le didattiche, per le didascalie e per i lavori ripetitivi sì.

Ha provato ad utilizzare questi strumenti per le immagini?

Subito dopo il master ho girato l'ufficio iconografico di Mondadori, dunque per il primo anno e mezzo io sono nato un iconografo. Devo dire che comunque la ricerca iconografica la fa ancora il redattore perché è una questione di occhio e sensibilità. Banalmente bisogna chiedersi se la pagina funziona con una determinata foto. Ad esempio, il terzo volume di un corso, quello rivolto alle classi quinte della SS2, rischia solitamente di essere tutto in bianco e nero. I volumi prima, invece, sono ricchi di dipinti mentre questo sul Novecento ha tante immagini in bianco e nero, quindi mi devo chiedere se prenderne una restaurata a colori o ne prenderne una originale. Oppure posso far commissionare un'illustrazione. Oppure ancora posso mettere una locandina. Dunque, in questo caso

la sensibilità umana è tutto. Sanoma infatti ancora ha un ufficio iconografico. Il costo reale di un triennio è l'iconografia tra diritti e lavoro iconografico.

In merito al mio lavoro da redattore, una volta la produzione di lezioni digitali, ovvero la produzione di mini approfondimenti, occupava una cartella e mezza di word di testo. Con allegati anche slideshow di carte o video tratti da fonti istituzionali su YouTube come Istituto Luce, Archivio Feltrinelli, etc. Oggi questo lavoro posso farlo con l'IA, anche il testo. Sui testi fornisce una buona base, anche se è una questione legata all'autore. Cioè, o l'autore consegna consegnare un originale molto pulito, oppure per quel livello di pulizia lo fa l'AI.

Facendo il punto, ti direi che come figure professionali ci sono redattori, autore/i, coordinatore, grafici impaginatori e studio che fa il progetto grafico, questa è la squadra. A tenere tutto insieme c'è sempre una segreteria di redazione, solitamente è il contatto del coordinatore. Ad esempio quando ho lavorato per Feltrinelli parlavo direttamente con il direttore editoriale ma anche perché lo conoscevo da 15 anni. Quando ho lavorato per invece Sanoma parlavo con la segreteria editoriale o il redattore responsabile interno che però fa l'ultimo giro di bozze. Ad oggi il lavoro del redattore interno è spalmato su quattro titoli alla volta. Bisogna saper lavorare per compartimenti stagni perché ogni libro è una cosa diversa. Questa è un po' la filiera della scolastica, lavoro credo che ce ne sarà sempre.

Rispetto all'uso dell'IA, ci si fanno delle domande etiche/morali oppure è più una questione pratica?

C'è un tema di abbattimento dei tempi, perché si è sempre con l'acqua alla gola, che è il primo. Ancora prima dell'abbattimento dei costi, perché l'abbattimento dei costi varia di un 10-15-20% — che è una quota importante — ma l'abbattimento dei tempi va dal 30 al 50% a seconda delle lavorazioni. Quindi è un tema di abbattimento dei tempi. È dunque una questione di praticità, banale praticità.

Le faccio una provocazione, dato che il libro si trova al centro di varie criticità potrebbe l'IA diventare il libro?

No, non credo, non adesso. Non vorrei spingermi in ipotesi che invecchiano male. Ma credo che per almeno un decennio non sarà così. Il supporto cartaceo sicuramente non è più esclusivo e indispensabile come prima ma ci sarà sempre. Le case editrici dovranno produrre quanto meno il PDF. Potrebbe non stampare più ma produrre il PDF. Potrebbero dire che la carta costa, le rotative sono energivore, il trasporto è costoso, etc. L'impronta di CO2 per il trasporto è molto alta. Ma il ragionamento principale sarà l'abbattimento dei costi di produzione. Se ad esempio mi adottano il volume in 40mila, però di questi solo 10mila richiedono il cartaceo ai restanti 30mila fornisco il PDF. Si tratta sempre di stampare qualcosa ma è una sorta di semiauto pubblicazione. Posso far pagare il PDF 10 euro anziché 30 e magari aumentano così anche le adozioni.

Recentemente l'AIE ha comunicato all'AGCM che soltanto il 16% delle licenze degli ebook viene attivata, quindi in realtà il cartaceo è ancora molto utilizzato. Però, da interviste da noi condotte, il libro viene utilizzato poco dagli studenti che lo sostituiscono con riassunti online, video YouTube o chatbot IAGen

È la cosiddetta «scroll culture», alla fine è come studiare sui bigini. C'è sempre stato ma non va bene perché non appena devi addentrarti un minimo nella complessità fai fatica. Soprattutto in questo caso in cui parliamo di storia, dove non ti abituo solo alla complessità ma anche alla capacità di pensiero astratto. Dunque un pensiero non deterministico, ovvero non è elenco puntato, non ti ripeto quattro cose. Si tratta secondo me di una perdita di competenze più che di conoscenze. È come hai citato te: i materiali digitali, quelli integrativi, vengono utilizzati da pochissimi ma è una spesa viva che faccio solo perché la legge me lo impone.

In merito a questo, che ragionamenti si fanno sulle licenze per gli ebook?

Sulle licenze degli ebook c'è un ragionamento sul tempo sul quale io posso concederle. Ovvero, se anche solo un banale PDF lo faccio pagare 2 euro, per quanto

lo lascio disponibile? Due anni? Un ciclo di studi? Perché poi c'è anche il tema dell'obsolescenza, se un libro cambia spesso non è neanche poi scambiabile tra componenti della stessa famiglia. Però, se voglio produrre una nuova edizione devo attenermi ai dettami del Ministero. Il Ministero dice che il 20% del volume deve essere diverso ma senza dire cosa si intende per quel 20%. Quindi io posso cambiare anche solo un sedicesimo, posso aggiungere dei materiali didattici oppure posso solo cambiare le foto. Perché il testo base alla fine è quello, la guerra dei trent'anni è rimasta ancora quella, nel frattempo mica l'hanno vinta gli Asburgo.

Dunque c'è anche questo tema del Ministero. Purtroppo solitamente i tecnici del ministero sono un po' scollati da quello che è il mondo dell'aula. A parte la riforma della geografia che credo essere stata una discreta riforma, la storia l'hanno massacrata. È la materia politica per eccellenza, appunto per questo motivo la casa editrice dà un indirizzo. Se la casa editrice dà un indirizzo io posso istruire un'IA per scrivere il testo, però la casa editrice si deve legare ad un nome. Ad esempio Zanichelli va molto forte perché si è legata a Barbero.

Negli ultimi anni il mercato dell'editoria ha iniziato a competere anche con colossi internazionali come Google. Qua si aprirebbe il tema che in Italia non abbiamo una piattaforma pubblica per la didattica dei docenti, che sarebbe utile anche per fronteggiare queste realtà e scollegarsi da un mondo privato

Il mercato italiano è molto complicato anche chi entra da fuori si meraviglia. Ad esempio Sanoma, casa editrice finlandese super strutturata, sta facendo molta fatica nonostante vada bene in tutto il mondo. Posso accettare che in Italia sono 4 player che si spartiscono il mercato, però il ministero dovrebbe presidiare il collegamento con i docenti, con la formazione dei docenti e con la gestione degli strumenti da parte dei docenti.

Concludendo, lei lavora anche con le scuole, ha notato l'utilizzo di strumenti IA-Gen di cui parlavamo poco fa da parte degli

studenti?

Per quanto riguarda l'utilizzo e la fruizione da parte dei ragazzi, io seguo progetti di PCTO con le SS2 per delle multinazionali. Commissioniamo un progetto ai ragazzi e loro consegnano degli elaborati. Devo dire che gli elaborati di quest'anno rispetto a quelli di tre anni fa sono molto di qualità inferiore. Perché sto notando che lo studente concepisce l'IA come strumento per non lavorare e non come strumento per lavorare più veloce e facilitarsi il lavoro. Direi come strumento per non ragionare. Quindi viene tutto appiattito, tutto standard e tutto uguale. Nessun ragazzo emerge, quindi non so come fare a capire se un ragazzo è più valido di un altro. Nessuno dei due mi ha dimostrato qualcosa perché l'ha fatto la macchina.

4.1.3 PROGETTARE VISIVAMENTE UN MANUALE DI STORIA PER LA SS2 PER ZANICHELLI: INTERVISTA A NICOLETTA VALENTINI E PAOLA SASSO, GRAPHIC DESIGNERS PRESSO LO STUDIO FALCINELLI&CO.

Lo studio Falcinelli&Co. è uno studio grafico specializzato in editoria e design del libro: dalla composizione tipografica all'illustrazione, dalla ricerca iconografica all'allestimento cartotecnico. Si occupano di progettazione, ma scrivono anche libri riguardo alla disciplina del design. Tra i loro clienti figurano alcuni dei maggiori editori italiani: Einaudi, HarperCollins, Laterza, Zanichelli, ma anche grandi aziende e istituzioni Disney, Salone del Libro, ENI. Lo studio è stato fondato da Riccardo Falcinelli, docente del corso «Psicologia della percezione» presso l'ISIA Roma Design ed è autore di saggi sul rapporto tra design e percezione visiva tra cui: *Critica portatile al visual design* (Einaudi, 2014); *Cromorama* (Einaudi, 2017); e *Figure* (Einaudi, 2020).

L'intervista che segue è a Nicoletta Valentini e Paola Sasso, progettiste grafiche dello studio che seguono, tra le altre cose, i lavori della scolastica dello studio. In particolare lo studio si è occupato di progettare il corso a cura di Barbero A., Frugoni C., Sclarandis C., *La storia. Progettare il futuro*, Zanichelli, 2023. Le domande sono state poste ad entrambe le progettiste, ha risposto principalmente Valentini ma le risposte sono condivise anche da Sasso.

Solitamente, qual è il processo per la progettazione visiva di un libro per la scuola?

Tutto inizia dalle redazioni editoriali. Solitamente si parte da un brief in cui vengono portate sul tavolo le nuove esigenze. Ad esempio recentemente lo si sta facendo con le nuove normative. Quindi solitamente l'incipit sono proprio i contenuti richiesti dalla redazione. Quei contenuti che l'editore vuole evidenziare con il progetto grafico.

Quindi, stabilite le esigenze delle redazioni iniziamo a dare forma a quei concetti. Ad esempio, un manuale del liceo del biennio avrà delle esigenze grafiche differenti rispetto al triennio. Potrebbe avere un corpo testo maggiore per avvicinarsi alle consuetudini della manualistica delle medie.

Procediamo poi con scelte più tecniche come font, palette, trattamento immagini, etc. Ad esempio in un nuovo manuale per il quale stiamo lavorando si vuole dare maggiore risalto alle immagini. In questo modo si cerca di avvicinare i ragazzi del biennio, quindi creare un progetto che sia appealing anche da quel punto di vista, che non spaventi dalla densità del testo o dalla carenza di immagini. Notiamo essere una cosa che le case editrici stanno tentando a fare, eccezion fatta per le antologie che puntano tanto sui brani e l'autorialità. Dalle redazioni si sta richiedendo sempre di più un libro facilmente accessibile, che non sia "polveroso". Si evitano tutta una serie di layout che potrebbero appesantire la pagina. Per questo le pagine hanno caratteristiche come un margine ampio, un testo con un'interlinea ampia e una densità di immagini maggiore. Tutto questo per rendere il libro facilmente navigabile per gli studenti. Possiamo dire che i libri cartacei si stanno avvicinando sempre più ad un linguaggio che è quello dei media, al linguaggio anche dei social. Questa è un po' la direzione perché gli studenti sono ormai abituati ad una navigabilità diversa. Questo poi è influenzato anche dal calo dell'attenzione, dunque tutto segue questa linea.

Ormai infatti oggi i libri vengono accompagnati sempre da una versione digitale⁸. Quindi alla fine si tratta di progettare due

8 D.M. 27 settembre 2013, n. 781, Allegato 1

libri: uno cartaceo e uno digitale, come gestite questa cosa?

Quello sempre, ogni volume cartaceo ha un travaso digitale che però non facciamo noi. Dall'altro lato ti possiamo dire che il cartaceo parla anche con contenuti che sono solo digitali. Si stanno inserendo sempre più QR all'interno dei libri. Però, da un'analisi condotta dalle redazioni, sappiamo che pochissimi studenti scansionano poi il QR code. Solitamente se sono delle nuove edizioni ci viene chiesto di evidenziare che si tratti di un contenuto nuovo rispetto all'edizione precedente.

Tutto comunque parte dal brief del progetto. In seguito la redazione ci fornisce un capitolo di prova con i diversi contenuti da progettare. Noi utilizziamo quei contenuti per iniziare a proporre un progetto grafico. Questo progetto è frutto di un ragionamento organico, ovvero di trovare una coerenza visiva tra i diversi elementi come font, palette, margini, griglia base, testo, box, etc. Tutto questo lavoro solitamente richiede almeno un mese di lavoro, questa parte è la più corposa ma è anche la più creativa. Deve essere tutto ragionato in maniera organica, ovvero che quando lo studente studia capisce a vista d'occhio quale parte è teoria, quale parte è approfondimento, quale parte sono gli esercizi, quale parte è un laboratorio, etc. Questo attraverso una serie di logiche cromatiche che quando sfogli aiutino alla decodifica di questi spazi. Ovvero, vedi un contenuto e capisci di che cosa si sta parlando, qual è il suo significato e il suo valore. Alla fine è come quando studi e sottolinei e utilizzi gli evidenziatori per aiutarti. Noi cerchiamo di facilitare quel processo, quindi anche cercando di far parlare contenuti che sono affini e renderli visivamente più chiari possibili.

Rispetto alla creatività bisogna dire che ci sono anche dei limiti imposti dalle direttive ministeriali⁹, come vi comportate?

⁹ D.M. 27 settembre 2013, n. 781, Allegato 1, comma 2: "Nel caso di adozione delle soluzioni miste di tipo a o b, la versione cartacea del libro di testo dovrà rispondere alle caratteristiche seguenti:

uso di materiale cartaceo di costo contenuto;

uso di caratteri a stampa che rendano il più possibile agevole la lettura, in relazione alle diverse età degli alunni;

ove necessario stampa a 4 colori sia per le illustrazioni che per la copertina;

fascicolazione: ogni libro di testo è previsto in volume unico, ma può essere proposto anche in più volumi, purché si mantenga lo stesso prezzo di copertina indicato per il volume unico;

relativamente alla prima classe della scuola primaria, nelle pagine del libro unico può essere inserito, o aggiunto fuori numerazione, l'alfabetiere;

carta: patinata opaca di almeno gr. 80 al mq.;

formato: non meno di cm. 19,5 per 26;

Assolutamente sì, ci sono questi limiti. Ma arrivano dei limiti grafici anche dalle case editrici. Negli ultimi anni sempre di più ci stanno imponendo delle regole nei processi tecnici. Questo perché si tratta di libri ibridi, pensati per essere stampati ma fruiti anche digitalmente, dunque bisogna considerare vari aspetti. Ad esempio, nella stampa se ho un corpo testo troppo piccolo l'ideale è non utilizzare troppi colori perché altrimenti si rischia il fuori registro. Le case editrici impostano delle norme per ottimizzare i processi dato che lavorano con diversi soggetti. A noi arriva un allegato tecnico preciso che pone dei limiti progettuali alle scelte creative. Ad esempio, se volessi scrivere in corpo 3 su un'apice in viola non posso farlo perché posso scrivere in quel modo solo su una determinata lastra colore, quindi il viola che usa due lastre colore non lo posso usare. Dunque le esigenze tecniche e esigenze creative si devono parlare per evitare errori, perché ogni errore in un volume stampato è una grande perdita per il cliente. Tutto quanto si parla dalla redazione alla tipografia a noi, noi siamo quelli che un po' convogliano tutte queste esigenze.

A queste esigenze credo si aggiungano anche quelle di docenti e studenti. Vi capita mai di interfacciarvi con l'utenza finale? Da alcune interviste da noi raccolte abbiamo rilevato la lamentela di una docente circa l'utilizzo del grassetto del testo. Secondo lei devono essere gli studenti a capire quali sono le parti importanti del testo. Inoltre, abbiamo riscontrato che i ragazzi utilizzino molto poco il manuale sostituendolo con altre risorse come appunti trovati online, Notebook LM o video YouTube¹⁰.

Purtroppo no, non ci capita di interfacciarci con l'uten-

illustrazioni, caratteri e forma di stampa: devono essere utilizzate le migliori tecnologie per assicurare la massima perfezione tecnica e con scelte comunicative idonee a facilitare la migliore fruizione da parte degli alunni in relazione all'età e allo sviluppo del percorso formativo;

per le immagini deve essere prevista una stampa a 4 colori o in bianco e nero, ove possibile. Non è consentito usare il colore nella stampa dei caratteri, a meno che non si debbano porre in risalto segni, parole o concetti o occorra stampare su sottofondi colorati; copertina: obbligatoria per una fascicolazione superiore alle 64 pagine e costituita da cartoncino plastificato di gr. 200 al mq. e a 4 colori; confezione: brossura cucita a filo refe; è ammessa la confezione a punto metallico solo per i volumi fino a 64 pagine."

¹⁰ Vedasi paragrafo II.3.6.1. di questa ricerca

za finale. Penso che però neanche le redazioni si interfacciano con gli studenti. Sicuramente — le redazioni — hanno dei prospetti a fine anno su un campione di docenti. Infatti, capita spesso che quando facciamo le nuove edizioni le redazioni ci portino le lamentele della docenza. Ad esempio che dicano che le righe non si leggevano bene, oppure box poco spazio, rimandi testo poco chiari. Sul grassetto credo sia impossibile toglierlo (ridono ndr), anche perché sennò gli studenti si trovano un muro di testo senza gerarchie che è quello che uno alla fine cerca di evitare.

Rispetto all'uso dei supporti cartacei da parte degli studenti, di recente abbiamo scoperto che a quanto pare nelle SS2 non c'è il problema che il supporto cartaceo non venga utilizzato mentre nelle università questo rischio c'è. Gli editori ci comunicano che c'è un ampio calo di vendita di supporti cartacei, registrano circa un -20% sulle vendite. Per adesso quindi questo problema lo stiamo riscontrando solo in ambito universitario. Il cartaceo dunque nella SS2 è ancora piuttosto rilevante. A volte ci capita di ragionare internamente su questi aspetti. Io personalmente — ma Riccardo sarà d'accordo con me — credo che finché si parlerà di scuole, proprio anche per uno standard, dubito che il cartaceo sparirà. Anche proprio per delle esigenze e delle dinamiche interne della classe. È vero che si utilizzano i computer ma credo sia difficile che sparirà. Magari potrebbe diminuire nel momento in cui uno decide di non acquistare più il cartaceo per risparmiare con la versione digitale. Tecnicamente però anche per lo studio — a meno che anche negli anni non cambierà totalmente il metodo di studio gli strumenti che dicevi te — ci vorranno almeno 10 anni che questi strumenti siano davvero impattanti quindi che tutti gli studenti preferiranno l'iPad alla carta.

Sì, forse è più un cambiamento dei metodi di studio più che un cambiamento di supporti come dici te. È vero comunque che oggi si registra una modalità di fruizione dei contenuti definita binge watching, quindi davvero mordi e fuggi: apri Instagram, apri NotebookLM, poi apri qualcos'altro...

È quello esatto, è un po' inevitabile ma si sta andando

in questa direzione. I contenuti quindi anche nei libri devono essere più fruibili, più rapidi, più veloci e più schematizzati. Oggi si trovano tantissime mappe riassuntive nei libri. Si cerca di semplificare, ma non nel senso che gli studenti non capiscano, più per fargli vedere che anche sulla carta possono trovare quello che cercano, ovvero il riassunto del riassunto. Chiaro che questo è un limite perché l'istruzione in Italia spinge molto ancora sulla conoscenza enciclopedica. Però, nel momento in cui effettivamente si deciderà di andare incontro ai cambiamenti sociali, per cui è meglio sapere solo poco nozioni di una specifica materia in maniera molto schematica, allora cambieranno anche i libri. Magari 200 pagine potranno essere sostituite con delle pagine di schema, però sarebbe un cambiamento enorme. Sarebbe un impatto anche per gli autori, sarebbe tutto più condensato e anche più economico per gli editori. Il libro oggi raccoglie un programma ampissimo ma poi il docente sceglie cosa tagliare perché i tempi per far tutto non ci sono, quindi in realtà rimuovendo quelle parti già dal libro sarebbe più efficiente.

Passando alla crescente crescita delle IA, voi in studio adottate una politica? Utilizzate questi strumenti?

Nel nostro studio l'IA non la utilizziamo. Perché l'IA ha ancora molte criticità legate ai diritti delle immagini. La questione dei diritti d'autore è ancora molto vaga. Ad esempio, se nella copertina ho una persona con gli occhi marroni e dovessi cambiarle il taglio degli occhi, utilizzando l'IA non saprei da quale banca immagini ha attinto per modificarle gli occhi e dunque l'autore dell'immagine non riceverebbe alcun compenso. Nella progettazione visiva dell'editoria scolastica ad oggi è quasi inutile. Credo che al massimo possano essere le redazioni che le utilizzano, infatti iniziano a comparire diversi refusi. Per adesso però a livello di progettazione visiva è piuttosto inutile. Questo perché progettare per la scolastica è più un processo concettuale, ovvero saper trovare il modo di far parlare le cose tra di loro. Certo puoi chiedere un consiglio ma è un ragionamento teorico complesso perché comprende anche una dimensione tecnica. Anzi, l'IA ad oggi è maggiormente utile a livello tecnico. Può venire utilizzata quando si ha un dubbio su quante lastre utilizzare di un determinato colore per un corpo testo. Solita-

mente però sono cose che in realtà noi già sappiamo. Non crediamo che in questo tipo di lavorazioni verrà intaccato.

In tutto questo processo editoriale, dal vostro punto di vista, quali sono le maggiori difficoltà? Oltre a saper mediare con il cliente

In realtà tutti i nostri lavori sono un grande processo di mediazione. Anzi, il nostro lavoro è creativo al 50% e per il restante 50% è mediazione tra autore e redazione. Quindi ti direi che oltre ai limiti tecnici un limite è la contrattazione con il cliente. È chiaramente nostro compito e professionalità saper soddisfare le richieste del cliente. Ad esempio, se la redazione ci chiede un box “moderno” noi possiamo dirgli che questo è il modo per farlo moderno nel 2026. Spesso però, quello che purtroppo succede — anche a causa di Canva e altre piattaforme, la nostra professionalità ha iniziato ad entrare nella quotidianità di tutti — tutti si sentono un po’ grafici. Per le copertine può capitare che intervengano anche gli autori mentre per le parti interne è una mediazione con la redazione. Solitamente le redazioni intervengono secondo il loro gusto e senza un vero significato dietro a quella scelta. A volte la spuntiamo spiegandola, ma oggi tutti vogliono vedere quello che desiderano più quello che è giusto. Personalmente non credo che esista un design brutto e un design bello, esiste piuttosto un design giusto e uno sbagliato. Quello che è bello è quello che funziona. Non credo quindi che si possa riempire un libro di scolastica di decorazioni solo perché sono belle. Le decorazioni rischierebbero di spostare il focus dai contenuti ma in un libro di scolastica i contenuti devono essere protagonisti della pagina. Si può inserire magari una decorazione come una riga sopra al testalino contornato da un box, quello è stile. Come è stile anche stondare tutti bordi, dividere i blocchi di testo con un filetto, inserire il numero pagine in un bollino, etc. Ma non si tratta mai di elementi fini a se stessi. Se mettiamo un fondo di colore in un pagina serve a far capire che stai fruendo di un contenuto diverso rispetto a prima. Si dà una veste grafica che faciliti la comprensione.

Si tratta dunque di progettare uno spazio

È quello esatto, la scolastica è la cosa più complessa da

progettare. Ci sono tantissimi elementi e stanno anche aumentando. Bisogna saperli differenziare ma anche farli parlare tra loro. Durante le riunioni con le redazioni chiediamo di schematizzare queste cose qui: quel contenuto con cosa si parla? Questa cosa è più importante di quella? Qual è la gerarchia? Etc.

È veramente complesso rispetto ad altri lavori che facciamo. Nella scolastica c'è tutto: c'è un ragionamento sulla copertina, ci sono i canoni del magazine, c'è il linguaggio pubblicitario, c'è la tipografia, ... la comunicazione visiva a tutto tondo.

Con tutti questi ragionamenti dietro ad un manuale ci chiediamo effettivamente se poi un manuale, comparato con un altro studio, sia impattante per gli studenti. Purtroppo non lo sappiamo ma crediamo che una differenza ci sia. Probabilmente dipende molto da studente a studente, ovvero ogni studente fruisce di contenuti diversi rispetto ad un altro, per quello poi si adottano degli stili "neutrali"

Per questo credo esistono anche le norme del ministero che appunto normano e normalizzano visivamente i manuali

Si, poi adesso ci sono state le riforme del Governo Meloni e tutte le case editrici stanno impazzendo. Non si sa ancora quali riforme saranno messe in atto dall'anno che viene all'anno successivo. Quindi molti libri sono fermi.

Si perché effettivamente alla fine "il grande cliente" è il Ministero

Esatto, è lui che governa tutti noi (ridono ndr). Fortunatamente però non interviene nelle riunioni con insieme ai redattori.

La scolastica quindi è una macchina complessa, noi lavoriamo con tanti editori però la scolastica è la più complessa. Anche a livello di step, appunto come dici te tutto parte dal Ministero, poi le case editrici che hanno i loro standard che poi influenzano i redattori, ma sopra di loro ci sono gli autori, poi i redattori passano da noi, poi c'è anche la stampa, etc.

Tornando sugli aspetti grafici del libro. Ci sono degli elementi visivi specifici sul

quale le redazioni mettono maggior voce in capitolo?

Le redazioni, come dicevo prima, intervengono spesso nel progetto grafico. Recentemente ci è capitato di dover rendere, usando le loro parole, più appealing una linea del tempo. Queste parole però, come ad esempio anche “dinamico”, “fresco” o “giovane” non vogliono dire niente a livello grafico. Non puoi ficcare immagini a caso nel testo. Devo dire che comunque noi ancora ce la combattiamo, anche grazie a Riccardo, ma il più delle volte vincono loro. Alla fine quello che viene stampato al 90% non è come l'avremmo voluto noi. Nel caso di prima della linea del tempo, è capitato l'opposto ovvero siamo noi a consigliare di aggiungere un titoletto o ridurre i testi. Come studio ci prendiamo questa libertà di dare questi semplici accorgimenti redazionali che contribuiscono anche alla freschezza e buona riuscita di un manuale. Alla fine siamo noi e i redattori che lavorano di più al progetto. Una volta fatto il progetto grafico, i redattori iniziano a passarci i word dei capitoli e noi impaginiamo la prima bozza, poi passa alla redazione, poi la redazione la corregge, noi la rimandiamo, etc. C'è un giro di bozze per ogni capitolo, tanti passaggi da ritoccare. Può capitare di lavorare tanto sul capitolo ma poi sbuca una casistica che potrebbe smontarti tutto il progetto grafico, in quei casi chiedi alla redazione di redarre il testo in modo che possa essere contenuto nella veste grafica che si era concordata a monte. La famosa coerenza visiva in questi flussi di testo diventa fondamentale.

Concludendo, potremmo dire che l'autorialità del grafico in questo contesto sembra essere diluita

Un po' si è vero ma noi ancora ce la combattiamo. Solitamente noi facciamo nuove edizioni e rispetto all'edizione precedente vediamo che qualcosa cambia, si nota l'intervento grafico.

4.1.4 LA CRISI DEGLI AUTORI: CONFERENZA *INSEGNARE LA STORIA AI GIOVANI* A CURA DELLA FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI

Come è emerso dalle interviste il libro di testo viene progettato per essere adottato dai docenti. Dal lato degli autori verrebbe da chiedersi la stessa domanda: per chi si scrive? Per gli studenti, per i docenti o per la rete commerciale? Adriano Roccucci, storico e autore di un manuale per la SS2, ha provato a rispondere a queste domande in una conferenza¹¹ presso la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli nel 2022. Secondo Roccucci:

“La domanda potrebbe avere una risposta banale, qualcuno potrebbe dire che deve essere lo studente, poi in realtà si scrive per i docenti che sono quelli che scelgono i manuali. Io credo che quando si scrive un manuale, resta un libro anche se con le sue particolarità e complessità. Un libro che chiede una sfida narrativa, altrimenti è un libro non digeribile. Il manuale è un po’ un gioco di squadra, c’è l’autore ma c’è l’editore con l’insieme di editor, con loro che collaborano alla stesura del manuale che hanno un’importanza molto rilevante e che spesso sono l’elemento di connessione con il mondo della scuola. Sono coloro che interrogano gli insegnanti, che hanno i sensori, che agli autori mancano, agli autori che non provengono dalla scuola”.

Roccucci continua dicendo che il focus dell’autore rimangono gli studenti ma “si cerca di fare presente che anche gli insegnanti lo devono usare, è lo strumento con cui insegnano, perché il manuale e l’insegnamento devono avere un rapporto di interazione”. Secondo Roccucci per rendere attrattiva una chiave narrativa storica un manuale deve avere tre elementi: complesso, connesso e plurale.

- **Complesso:** cercare di rendere intelligibile la complessità, non spingere per una semplificazione eccessiva. Deve essere lo sforzo di “scrivere” la storia e di chi la insegna, deve essere lo sforzo anche del manuale, non ridurre la complessità a semplificazioni ma spiegarla, renderla intellegibile, quindi renderla attraente.
- **Connesso:** cogliere e trasmettere come la storia sia fatta di connessioni, che sono transnazionali, tra mondi diversi. Ad esempio il superamento dell’eurocentrismo, l’idea di una storia che non è senza centri, non è una rete senza centri. Ma ha dei centri

11 Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, *Quante storie! Insegnare la storia ai giovani*, modera: Filippi Francesco, partecipano: Maifreda Germano, Cammarano Fulvio, Flores Marcello, Bricchetto Enrica, Roccucci Adriano, Gheno Vera, Dirar Chelati Uoldelul e Laboratorio Lapsus - Ultimo accesso 2 luglio 2026 https://www.youtube.com/live/LRFxysD3cI8?si=krBAANvJZ0-_P3mh

su cui si gioca la dimensione del potere che è una dimensione chiave dei processi storici. La storia però ha più centri, non ha solo un centro. La pluralità di questi centri e la loro connessione è uno sforzo che la storiografia sta facendo suo e che deve in qualche modo essere trasmesso ai manuali.

- Plurale: spiegare la realtà della storia come una realtà che è plurale. Non c'è l'illuminismo ma ci sono gli illuminismi. Questa è una delle acquisizioni della storiografia che è molto evidente. La convivenza delle differenze, la realtà non nella sintesi ma nella coesistenza delle differenze. La storia è coesistenza delle differenze, la storia è fatta da antinomie. Questo elemento plurale aiuta a dare il gusto della comprensione dell'alterità che è uno degli elementi fondamentali dello studio della storia. La storia dà il gusto di comprendere l'alterità, perché è un continuo metterti a contatto con l'alterità di uomini e donne di altre epoche cui devi fare lo sforzo continuo di entrare nella loro testa, che è uno degli strumenti di comprensione di alterità.

Durante la conferenza era presente anche lo storico e docente universitario Germano Maifreda. Anche lui ha provato a rispondere alla domanda “per chi si scrive?”, sollevando diversi temi. Ha descritto come la posizione dello storico come una situazione di crisi:

“Chi fa un manuale, lo fa sacrificando molto di sé, sacrificando la propria esperienza personale e la propria voce per molti aspetti. Questo è un tema fondamentale, questo libro è veramente un continuo compromesso tra scrive e chi legge. Da una parte siamo chiamati in quanto storici, secondo me giustamente sempre più, a scrivere la storia in prima persona, il che significa denudarsi e dire: io sono un uomo o sono una donna? [...] Lo storico è continuamente interrogato nel momento in cui fa un manuale, dal genere manualistico stesso. Io stesso che negli ultimi decenni non ho fatto altro che occuparmi di minoranze, discriminazione, apparati repressivi, in più di un'occasione riconosco di essermi autocensurato”.

Sollevando questa questione ha citato la Lettera aperta sui manuali scolastici e universitari¹² firmata, pochi giorni prima della conferenza, da un gruppo di docenti e studenti della Scuola e dell'Università. La lettera evidenzia come i manuali scolastici, soprattutto quelli di storia, continuino a trasmettere una visione del passato fondata principalmente su guerra, potere politico e centralità

¹² Cfr. IlManifesto, *Lettera aperta sui manuali scolastici e universitari*, 3 luglio 2022-ultimo accesso 2 luglio 2026 <https://ilmanifesto.it/lettera-aperta-sui-manuali-scolastici-e-universitari>

maschile. Secondo le autrici e gli autori del testo, anche se negli ultimi anni la manualistica si è aperta maggiormente alla storia sociale e alle realtà extraoccidentali, il modo in cui viene costruita la narrazione storica resta ancora legato a categorie patriarcali e violente. La lettera venne pubblicata qualche giorno prima della conferenza e sollevò diverse polemiche sui social. Nella lettera i firmatari proponevano di ripensare la trama del racconto storico. Smettendo di considerare le guerre come unico motore del processo storico. La lettera insisteva sul fatto che esistano già numerosi studi storici su questi temi, ma che raramente vengano attuati nei manuali scolastici. Maifreda, nel suo intervento, commenta questa lettera dicendo di essere rimasto stupito dalla “alzata di scudi sui social” rispetto a questa lettera aperta. Secondo lui era necessario che qualcuno alzasse la voce su questi temi. Non sappiamo, però, a quali commenti sui social facesse riferimento Maifreda e dunque non sappiamo se questi commenti fossero scritti da persone reali o da bot o troll, rischi comuni in cui ci si incappa quando si usano i social media come termometro sociale. In ogni caso, però, Maifreda solleva una questione importante. Ovvero che dietro ad un autore, dietro ad uno storico, ci sia una persona con le sue sensazioni e idee rispetto alla storia e alla contemporaneità. E come tale si sente responsabile di quello che scrive.

Questo peso della responsabilità viene evidenziato anche dall'intervento di Fulvio Cammarano, storico e professore ordinario all'università di Bologna, anche lui presente alla conferenza. Cammarano ha dichiarato di aver fallito la scrittura di un manuale per la SS2. Racconta che dopo aver accettato l'incarico da un editore, insieme ad un gruppo di storici, si mise a scrivere delle bozze per il manuale. Queste bozze vennero poi inviate a delle figure editoriali che avevano il compito di leggerle e comunicare un giudizio. Queste bozze probabilmente, continua Cammarano, venivano inviate anche a degli insegnanti della SS2, in modo da avere una valutazione anche da parte di chi avrebbe scelto quel testo per gli studenti. Le bozze, dopo tanti tentativi, continuavano ad essere respinte per un linguaggio troppo “alto”. Ritenuto non adatto per gli studenti. Cammarano commenta quell'episodio dicendo che:

“Non si sapeva più in che modo abbassare il termine utilizzato, dunque mi sono reso conto che io mai e poi mai sarei stato in grado di scrivere

un manuale per le scuole superiori e mi rendo conto del fatto che sia un'impresa improba perché sul manuale c'è molta pressione”.

Questa pressione, secondo Cammarano, è dovuta da tanti fattori:

“Il manuale è già oggi fonte di molti studi e indagine storiche, ci sono dei lavori che affrontano attraverso questa fonte come è cambiata la mentalità, il modo di intendere di un determinato Paese. Dunque il manuale in sé è qualcosa che non potrà mai dare dei risultati soddisfacenti, perché se lo si guarda dal punto di vista dallo studente c'è qualcosa da cambiare, dal punto di vista dell'insegnante c'è insoddisfazione rispetto al fatto che è interpretato come un medium, qualcosa che permette di dialogare con i ragazzi”.

Il manuale è quindi una sfida stimolante e stressante per chi scrive. Da un lato si cerca di rendere eloquente la lettura per gli studenti senza cadere in semplificazioni eccessive, dall'altro lato c'è anche una propria idea di storia da voler mettere dentro. Secondo questa visione quindi, la scrittura di un manuale porta ad una crisi, nel senso letterale del termine, porta ad una scelta nelle parole da adottare. Un po' per mettere in pace se stesso e un po' perché, come evidenzia la sopracitata lettera aperta, il pubblico dei manuali opera nella scuola ma va oltre alla scuola.

Nella conferenza Cammarano inoltre dice che:

“[...] il manuale è una specie romanzo un po' noioso per uno storico, non ci sono le famose note che contraddistinguono un libro di storia, per cui c'è il paradosso, forse il manuale non è un libro di storia”.

Questa visione mette in evidenza la natura diversa del manuale rispetto alla ricerca storiografica. Secondo Cammarano, il manuale è costretto a semplificare, sintetizzare e costruire una narrazione lineare, sacrificando inevitabilmente la complessità, il dibattito interpretativo e gli apparati critici che caratterizzano il lavoro dello storico. Per questo il manuale appare come un testo “ibrido”, sospeso tra esigenze didattiche, editoriali e narrative, più vicino a uno strumento di mediazione del sapere che a un'opera storiografica in senso stretto.

Maifreda, nella stessa conferenza, amplia questa visione dicendo che il manuale:

“[...] è un non-libro, è un non-luogo, è un non-testo ma che proprio in quanto tale è molto stimolante, nel senso che bisognerebbe secondo me pensare a un nuovo modo di fare i manuali e pensare a figure che all'interno delle redazioni delle case editrici fanno proprio da raccordo tra la storia, lo storico/a, le famiglie e gli studenti, il commerciale.”

La conferenza è stata pubblicata nel luglio del 2022, solo qualche mese più tardi entrarono nel dibattito pubblico le tecnologie di Intelligenza Artificiale (IA). L'accesso al chatbot di intelligenza artificiale generativa (IAGen) ChatGPT, venne consentito al pubblico da novembre 2022. In un mese l'applicazione raggiunse un milione di utenti, diventando l'app per smartphone più veloce a raggiungere questo primato. In pochi mesi parlare di intelligenza artificiale divenne di ordine pubblico, come descriveremo nella prossima parte di questa ricerca.

4.1.5 ANALISI DELLE INTERVISTE

Le quattro testimonianze raccolte nei paragrafi precedenti restituiscono un quadro articolato della filiera del manuale scolastico di storia e, al suo interno, della posizione occupata dal graphic designer. Per analizzare i molti fattori emersi si è scelto di ricorrere a due strumenti di analisi mutuati dagli studi manageriali e di pianificazione strategica: l'analisi SWOT e l'analisi PEST. Sebbene tali metodi nascano in contesti d'impresa, la loro applicazione consente qui di dare un ordine agli elementi rilevanti, concentrandosi in particolare con l'oggetto di questa ricerca: il ruolo del graphic designer nella progettazione dei manuali di storia per la Scuola Secondaria di 2° grado.

L'analisi SWOT distingue

- fattori interni: i punti di forza (Strengths) e di debolezza (Weaknesses), propri delle competenze e della collocazione del designer nel processo editoriale
- fattori esterni: le opportunità (Opportunities) e le minacce (Threats) che provengono dal contesto in cui tale ruolo opera.

Sul versante dei punti di forza, tutte le interviste convergono nel riconoscere al graphic designer una specifica competenza nel governo della complessità: come sottolineano Valentini e Sasso, la scolastica è “la cosa più complessa da progettare”, perché richiede di far dialogare una molteplicità di elementi entro una coerenza visiva che orienti lo studio. A ciò si aggiunge la funzione di regia e mediazione – “il nostro lavoro è creativo al 50% e per il restante 50% è mediazione” – e una sensibilità, soprattutto iconografica, che come rileva Boldrini resta ancora insostituibile.

Sul versante delle debolezze emerge un'autorialità del progetto grafico diluita: le stesse progettiste ammettono che “al 90% ciò che viene stampato non è come l'avremmo voluto noi”, segno di una posizione collocata a valle di una filiera lunga e gerarchizzata. La frammentazione del lavoro, la sua esternalizzazione a studi e freelance e l'assenza di un contatto diretto con l'utenza finale completano il quadro delle criticità interne. Guardando all'esterno, l'IA generativa, abbattendo tempi e costi delle lavorazioni ripetitive, e la democratizzazione degli strumenti grafici indicano nuovi ambiti di espansione del ruolo del progettista. Le stesse dinamiche, tuttavia, generano minacce speculari: la banalizzazione della professionalità (“tutti si sentono un po' grafici”), i rischi di appiattimento legati all'IA, l'instabilità normativa e la pressione di un mercato concentrato. La matrice seguente offre una sintesi di quanto detto. **[Fig.3]**

Se la SWOT mette a fuoco la posizione del designer rispetto al proprio contesto immediato, l'analisi PEST **[Fig.4]** allarga lo sguardo ai fattori del macro-ambiente che condizionano l'intera filiera: le variabili Politiche, Economiche, Sociali e Tecnologiche. Sul piano politico-normativo il Ministero appare “il grande cliente”, ovvero ogni professionista di questa filiera deve sottostare alle direttive, che talvolta non sono sempre precise e lasciano spazio a interpretazioni. Ad esempio la regola del 20% di rinnovamento e un quadro di riforme che genera incertezza. Sul piano economico pesano la compressione dei tempi, la logica della “domanda intermediata”, il costo dell'iconografia e il calo delle vendite del cartaceo. I fattori sociali – calo dell'attenzione, scroll culture, uso ridotto del manuale, critica alla narrazione storica tradizionale – dialogano infine con quelli tecnologici, dall'IA generativa ai software che democratizzano il fare grafica, fino ai vincoli tecnici della stampa. La figura seguente ne dà conto.

SWOT

Fig.3 Matrice SWOT del ruolo del graphic designer nella progettazione dei manuali di storia per la Scuola Secondaria di 2° grado. Sintesi dei fattori interni (punti di forza e di debolezza) ed esterni (opportunità e minacce) emersi dalle interviste a Aldo Simeone, Matteo Boldrini e Nicoletta Valentini e Paolo Sasso, e dalla conferenza Insegnare la storia ai giovani (Fondazione Feltrinelli, 2022). Elaborazione dell'autore.

STRENGTHS PUNTI DI FORZA (INTERNI) • Padronanza progettuale della complessità: la scolastica è “la cosa più complessa da progettare” (Valentini-Sasso); il designer costruisce coerenza visiva, gerarchie e logiche cromatiche che orientano lo studio. • Ruolo di regia e convogliamento delle esigenze di redazione, autore e tipografia: “siamo quelli che convogliano tutte queste esigenze”. • Capacità di rendere il manuale accessibile e “navigabile” (margini ampi, interlinea, densità di immagini), avvicinandolo ai linguaggi dei media. • Approccio del “design giusto”, funzionale alla comprensione e non decorativo: i contenuti restano protagonisti della pagina. • Sensibilità iconografica umana ancora insostituibile (Boldrini: “questione di occhio e sensibilità”).	WEAKNESSES PUNTI DI DEBOLEZZA (INTERNI) • Autorialità diluita nella mediazione: “al 90% ciò che viene stampato non è come l'avremmo voluto noi”, spesso “vincono loro” (le redazioni). • Posizione a valle della filiera (Ministero → editori → autori → redazioni → designer → stampa): riceve allegati tecnici che vincolano le scelte. • Frammentazione ed esternalizzazione del lavoro: studi esterni e freelance, “lettere di commissione”, logica “a puzzle”. • Assenza di contatto con l'utenza finale (docenti e studenti); il feedback arriva solo mediato e a campione dalle redazioni. • Vincoli tecnici stringenti (lastre colore, corpo testo, rischio di fuori registro) che comprimono lo spazio creativo.
OPPORTUNITIES OPPORTUNITÀ (ESTERNE) • Crisi del manuale tradizionale che apre spazio a ripensarne la struttura: il design diventa centrale nel “come” i contenuti sono somministrati (ipotesi dell'iper-manuale). • IAGen che potrebbe abbattere tempi (30-50%) e costi delle lavorazioni ripetitive, liberando tempo per il lavoro concettuale e creativo. • Democratizzazione del “fare grafica” (Canva, PowerPoint): la competenza visiva entra nella pratica quotidiana dei docenti (public historian designer). • Domanda crescente di manuali “appealing” e navigabili, che valorizza la competenza progettuale. • Evoluzione verso il “professionista della comunicazione visiva” (digitale, web, video, QR).	THREATS MINACCE (ESTERNE) • Svalutazione della professionalità: con Canva “tutti si sentono un po' grafici” e intervengono per gusto, senza significato progettuale. • IAGen: comparsa di refusi, incertezza sui diritti d'autore delle immagini e rischio di appiattimento/standardizzazione dei prodotti. • Instabilità normativa (riforme in corso): libri “fermi” e case editrici in difficoltà nella programmazione. • Calo delle vendite del cartaceo e “scroll culture”: disaffezione degli studenti verso il manuale, sostituito da chatbot, appunti e video. • Pressione economica di un mercato concentrato (quattro player) e dei colossi internazionali, in assenza di una piattaforma pubblica.

Fig.4 Matrice PEST del macro-ambiente in cui opera il graphic designer nella progettazione dei manuali di storia per la Scuola Secondaria di 2° grado. Analisi dei fattori Politici, Economici, Sociali e Tecnologici che condizionano la filiera editoriale, ricavati dalle interviste e dalla conferenza citate. Elaborazione dell'autore.

PEST

POLITICI	
- Indicazioni e direttive ministeriali che vincolano contenuti e forma: “il grande cliente è il Ministero” (Valentini-Sasso). - Regola del 20% di rinnovamento per le nuove edizioni, formulata in modo vago (Boldrini). - Assenza di una piattaforma pubblica per la didattica e la formazione dei docenti.	- Riforme in corso e incertezza normativa: molti progetti “fermi”. - Storia come “materia politica per eccellenza”, indaga le dinamiche del potere, analizza l'origine delle istituzioni e plasma l'identità collettiva - Linee guida ministeriali per l'introduzione dell'IA nelle scuole; tecnici ministeriali percepiti come “scolati dall'aula”.
ECONOMICI	
- Tempi di produzione lunghi (3-5 anni, AGCM) ma sempre più compressi. - IAGen che abbatta tempi (30-50%) e costi (10-20%) delle lavorazioni redazionali. “Domanda intermediata”: chi sceglie non paga, chi usa non sceglie. - Costo dell'iconografia (diritti e lavoro) come voce più pesante di un triennio.	- Calo delle vendite del cartaceo e bassa attivazione delle licenze digitali; logiche di riduzione dei costi (PDF vs stampa). - Mercato concentrato (quattro player), ingresso di colossi internazionali e difficoltà dei player esteri.
SOCIALI	
- Calo dell'attenzione, “scroll culture” e fruizione “mordi e fuggi” (binge watching). - Uso ridotto del manuale da parte degli studenti, sostituito da chatbot, appunti online e video. - IAGen tra studenti: rischio di perdita di competenze (pensiero astratto e complesso) più che di conoscenze (Boldrini).	- Avvicinamento del linguaggio visivo dei libri a quello dei media e dei social. - Critica didattica al manuale: storia “dogmatica”, patriarcale e guerriera-centrica (conferenza Feltrinelli, lettera aperta). - Esigenza di una storia complessa, connessa e plurale (Roccucci) e diffusione della cultura della public history.
TECNOLOGICI	
- IAGen (ChatGPT, NotebookLM) nei processi editoriali: esercizi, didattizzazioni, revisione, adattamento del linguaggio. - Limiti dell'IA: allucinazioni, sensibilità iconografica, rispetto delle linee editoriali e ministeriali, diritti sulle immagini. - Manuali ibridi cartaceo-digitale, “travaso” digitale e QR code (scarsamente utilizzati dagli studenti).	- Software che democratizzano il “fare grafica” (Canva, PowerPoint, IAGen, etc.) - Vincoli tecnici della stampa (lastre colore, fuori registro, fotolito) che condizionano il progetto.

Lette congiuntamente, le due matrici mostrano come il ruolo del graphic designer nella manualistica scolastica di storia si collochi in un punto di tensione. Da un lato le sue competenze progettuali sono tanto più necessarie quanto più il manuale entra in crisi e si trasforma; dall'altro la sua autorialità rimane compressa entro una filiera lunga, vincoli normativi rigidi e pressioni economiche crescenti, mentre l'IA generativa e la democratizzazione degli strumenti ridefiniscono i confini stessi della professione. È in questo spazio che la ricerca colloca l'ipotesi dell'iper-manuale e la figura del public historian designer: la progettazione visiva, non più confinata al solo prodotto editoriale, tende a diffondersi come pratica di pubblica utilità nella quotidianità di chi la didattica la costruisce ogni giorno.

PARTE IV

Manuale

**Verso una didattica
iper-manuale?**

5. UN MANUALE DIFFUSO

5.1 IL MANUALE IN CRISI

Come si è visto dalle parti precedenti, il manuale scolastico di storia nella scuola secondaria di secondo grado (d'ora in avanti SS2) si trova al centro di una crisi: da un lato è messo in discussione dalla ricerca scientifica, che ne evidenzia le criticità didattiche [vedasi II.3]. Dall'altro lato viene utilizzato sempre meno da parte degli studenti, che lo sostituiscono o lo usano parallelamente ad altre risorse [vedasi II.3.6.5.]. Si può dunque notare una situazione di crisi, nel senso etimologico del termine: quando si progetta un manuale scolastico ci si trova a fare delle scelte. Secondo questa visione, si potrebbe dire che il manuale tende ad essere un risultato di vari compromessi (progettuali e didattici), ma nonostante ciò è ancora centrale come riferimento didattico. Infatti, come emerge dai dati dell'Autorità Garante di Concorrenza e del Mercato (d'ora in avanti AGCM) [II.3.4.] l'adozione è ancora frequente da parte dei docenti, che però lo utilizzano come un prontuario.

Definito questo contesto si potrebbe dire che nel momento in cui il manuale dovesse cambiare, potrebbe avvenire un cambiamento della sua struttura ma non dei suoi contenuti. In questa tesi, si definisce «contenuto» tutto ciò che trasmette una nozione (il testo centrale, le microstorie, le schede di approfondimento, etc.), e si definisce «struttura» il modo in cui questi contenuti sono forniti agli studenti, ovvero come i contenuti vengono somministrati. Dalle interviste alla docenza nell'IIS "Galilei-Ferrari" è emerso che nelle classi in cui il manuale non viene adottato vengono forniti i contenuti attraverso diverse modalità (slide, riassunti, video, etc.). Il docente dunque, seppur non faccia riferimento a nessun manuale, svolge la propria didattica come se lo avesse. Perché all'interno di un manuale si troveranno gli stessi contenuti, magari alcuni rappresentati in modalità simile, ma somministra-

ti in maniera diversa agli studenti. Ovvero, è il docente che decide con quali modalità far fruire i contenuti agli studenti. In questo modo, il docente potrebbe personalizzare la didattica secondo le esigenze della classe, senza dover ricorrere ad un manuale che cercando di soddisfare le esigenze di tutti (studenti, docenti, autori, mercato, etc.) rimane troppo ampio.

Però, in questa situazione, bisogna far notare che la situazione potrebbe essere duplice perché il docente, seppur ci si auguri il contrario, non sempre conosce le esigenze della classe. In una situazione potremmo dire definire il processo *top down*, ovvero il docente decide come strutturare la didattica senza un'analisi del contesto. Senza porsi delle domande riguardo alla fruizione dei contenuti da parte degli studenti.

In un'altra situazione il processo si potrebbe definire *bottom up*, ovvero il docente analizzando il contesto, ponendo delle domande, struttura la sua didattica attraverso questo iper-manuale. Si potrebbe dunque concludere dicendo che, secondo questa visione, si tratterebbe di un «manuale diffuso», esteso a tutte le esigenze della classe e non generico come i manuali sul mercato, pensati per soddisfare le esigenze più comuni. In tal senso acquisterebbe maggiore valore la figura del docente mediatore, che si pone in mediazione tra un pubblico (studenti) e la materia (storia). Fornendo i contenuti ma anche le competenze per maneggiarli, come si è visto nel paragrafo I.2. Questa visione del docente mediatore però, a nostro avviso, rischia di essere limitata. Proveremo dunque nei prossimi capitoli ad ampliare questo discorso basandoci sulla letteratura scientifica, a fronte anche delle novità che stanno avvenendo con i chatbot basati su Intelligenza Artificiale Generativa (d'ora in avanti IAGen).

5.2 LA PUBLIC HISTORY

Robert Kelley, storico dell'ambiente, e G. Wesley Johnson, storico dell'Africa delinearono negli anni '70 un'area disciplinare della storia definita come *public history*. Ad oggi, non esiste una definizione comunemente accettata di *public history*, molti però concordano con il dire che si tratti di una "disciplina globale che considera la storia e la presenza del passato nelle nostre società al di fuori del mondo accademico. La pratica della storia è sempre stata 'pubblica' in un certo senso. Tuttavia, i ricordi individuali

e collettivi hanno invaso la sfera pubblica oggi, offrendo visioni contrastanti del passato schiacciate sul presente con, spesso, una incapacità a dimenticare che sconfina talvolta in una attrazione morbosa per le diverse ‘verità’ proposte da memorie individuali e collettive senza la storia”¹. Johnson e Kelley nel 1978 descrissero 8 punti, tutt’ora validi, dei campi d’azione della *public history*:

- 1) lavorare con le istituzioni pubbliche e del governo, a livello locale, statale e federale, sia come supporto scientifico agli uffici sia per coinvolgere i cittadini in campagne pubbliche di empowerment civico;
- 2) dedicarsi alla storia d’impresa sia in funzione del marketing reputazionale, sia attraverso la realizzazione di musei industriali: vantare una lunga storia è indice di successo commerciale;
- 3) praticare la professione nelle istituzioni di ricerca e di divulgazione esterne al contesto accademico e in diretto contatto con il territorio (in Italia l’esempio più calzante è la rete degli istituti per la storia della Resistenza e dell’Italia contemporanea);
- 4) coniugare la ricerca scientifica con le competenze specifiche dei linguaggi medialti partecipando al processo di creazione, gestione e diffusione di film, documentari, trasmissioni televisive e piattaforme digitali dedicati alla storia;
- 5) conservare le tracce di memoria presenti nel territorio antropizzato e nell’ambiente naturale tramite l’allestimento di memoriali, la cura di siti storici e la costruzione di mappe di inventari e di inchieste a carattere storico (adottando le pratiche della storia orale);
- 6) compiere ricerche sul territorio, in collaborazione con le istituzioni territoriali pubbliche e private, al fine di realizzare musei civici, parchi della memoria, monumenti simbolici, modifiche della toponomastica, storie di comunità, itinerari di valorizzazione del patrimonio culturale, educando la comunità a riconoscere la storia locale come fattore complementare di quella nazionale;
- 7) realizzare archivi, dalla selezione dei documenti alla gestione delle strutture, creando programmi informatici di consultazione o proponendo usi mirati dei materiali (mostre, raccolte, itinerari, conve-

¹ S. Noiret, Introduzione, in P. Bertella Farnetti, L. Bertuccelli, A. Botti, *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine 2017, p. 18; citato in Guerri, Maurizio, *La public history. Ovvero della funzione civile della storia*, in «Novecento.org», n.11, febbraio 2019

gni);

- 8) occuparsi della didattica sia come insegnamento della public history nelle università (per formare la figura del public historian), sia come rafforzamento della funzione civile dello storico che media la conoscenza in contatto diretto con il pubblico².

Si tratterebbe dunque di uno sfaccettato arcipelago di figure³. Secondo le indicazioni del National Council on Public History (NCPH) queste competenze competono a consulenti storici, professionisti museali, storici governativi, archivisti, storici orali, gestori di risorse culturali, curatori di mostre, produttori cinematografici e di opere multimediali, interpreti del paesaggio, conservatori del patrimonio culturale, esperti di politica, storici locali, attivisti della società civile e tante altre definizioni che ne caratterizzano il «mestiere». Tutte queste figure condividono l'interesse e l'impegno a rendere la storia interessante e utile nella sfera pubblica⁴. Secondo Andrea Miccichè, Igor Pizzirusso e Marcello Ravveduto:

“La didattica, in quanto parte operante del «sistema», si pone come snodo tra la public history, realizzata per il pubblico dei non addetti ai lavori, e la «storia degli storici». Può assumere un ruolo guida nei circuiti di produzione e di comunicazione del «fare storia» [...] Le fonti utilizzate dai public historians sono spesso le stesse utilizzate dagli insegnanti di storia: materiali reperiti all'interno e con il contributo delle comunità territoriali, testimoni di un passato spesso solidificato di opere (statue, targhe, steli, monumenti, pietre d'inciampo, mappe, nomi di strade) commemorative. Tanto il public historian quanto l'insegnante, mediante una molteplicità di processi narrativi, diventano interpreti della storia e della memoria nell'interazione diretta con le comunità e le loro fonti”⁵.

Secondo questa visione, la metafora dell'albero utilizzata da Thomas Cauvin è molto efficace. Lo schema adottato [Fig.1] mostra come la public history sia un processo di formazione della conoscenza che parte da un input teo-

2 Bertella Farnetti, Paolo, *Public History* cit., p. 43; si veda Johnson W., *Professionalism: Foundation of Public History Instruction*, in «The Public Historian», IX (1987), n. 3, pp. 96-110

3 Si fa riferimento ad una metafora utilizzata in Miccichè Andrea, Pizzirusso Igor e Ravveduto Marcello, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 105-106

4 NCPH, *About the field*, s.d. - ultimo accesso 17 giugno 2026 <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/>

5 Miccichè A., Pizzirusso I. e Ravveduto M., *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 106-107

rico per giungere un output pratico. L'albero si compone di quattro elementi — radici, tronco, rami e foglie — che, pur svolgendo funzioni distinte, formano un organismo unitario e interdipendente, in cui nessuna parte può sopravvivere senza le altre. Nella storiografia tradizionale, il percorso segue una direzione lineare: si parte dall'analisi rigorosa delle fonti (le radici), si procede con la loro interpretazione critica in dialogo con la letteratura esistente (il tronco), per giungere infine alla comunicazione dei risultati alla comunità scientifica (rami e foglie). La public history adotta invece un approccio diverso, fondato sulla connessione tra tutte e quattro le componenti. Le radici raffigurano la creazione e la conservazione delle fonti; il tronco rappresenta il momento analitico; i rami corrispondono alla diffusione delle interpretazioni; le foglie, infine, danno forma alle narrazioni e ai molteplici usi pubblici della conoscenza storica. Quanto più queste parti sono integrate tra loro, tanto più la public history risulta ricca, coerente ed efficace. A distinguere ulteriormente questo modello è la sua natura biunivoca: il flusso non scorre in un'unica direzione. Gli usi pubblici (le foglie) retroagiscono sulla percezione collettiva, ridefinendo le priorità nella raccolta e conservazione delle fonti (le radici). È un sistema circolare, in cui ogni elemento alimenta e trasforma gli altri. L'albero si rivela così un'ottima rappresentazione grafica di un sistema storico interconnesso, in cui rami e foglie segnalano una significativa convergenza di obiettivi tra didattica e public history⁶. La didattica è l'unico tra i rami che in grado di assorbire tutti gli altri in un processo di osmosi strumentale:

“I progetti di didattica possono assumere tutte le forme previste dalla ramificazione: dare vita a una web radio, una web tv o un blog; realizzare una rievocazione; produrre un cortometraggio o un podcast; pubblicare un libro, una rivista, un giornale o un fumetto; organizzare una mostra o una visita guidata; utilizzare i social media e, persino, progettare un videogioco”⁷.

In quest'ottica, il docente come *public historian* mette in atto anche competenze solitamente accomunate ad altre professionalità. In particolare, limitando il campo, alcune di esse sono competenze di comunicazione visi-

6 Ravveduto M. e Salvatori E., *Storia digitale e Digital Public History: le novità di un antico mestiere*, in Ciotti F. (a cura di), *Digital Humanities. Metodi, strumenti, saperi*, Carocci, Roma 2023, pp. 235-36; si veda Cauvin T., *New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History*, in «magazén», II (2021), n. 1, pp. 13-44

7 Micciché A., Pizzirusso I. e Ravveduto M., *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 109

va. Quando si progetta un qualsiasi artefatto dell'elenco della precedente citazione, si mettono in atto competenze come: scelta di un adeguato font, scelta di una precisa palette cromatica, scelta di una definita tipologia di carta, scelta di un determinato layout, scelta di una determinata ripresa, etc. Queste scelte con ogni probabilità, a meno che il docente non abbia un trascorso da addetto ai lavori, crediamo che non vengano prese con consapevolezza. Ma definiremo meglio queste questioni nei prossimi capitoli. Ciò che è emerge ora è che le parole di Joseph Rykwert, storico dell'architettura, risultano ancora più oggi azzeccate:

“Fare lo storico significa fare un progetto. Attraverso le domande che pone al suo materiale, il passato, lo storico deve costruirsi un racconto. Non esiste una storia che non sia un racconto, l'essenziale del racconto è la selezione”⁸.

5.3 UNA PRATICA QUOTIDIANA DI GRAFICA

Nel paragrafo precedente si è visto come il docente di storia della SS2 non si limiti a fare da mediatore tra passato (gli argomenti della materia) e presente (gli studenti). Esso mediante una molteplicità di processi narrativi, interpreta la storia e la memoria ed entra nell'interazione diretta con le comunità e le loro fonti. Si accomuna dunque al «mestiere» del *public historian*. Un professionista che opera al di fuori del tradizionale recinto accademico mantenendo però intatto l'ancoraggio alla ricerca scientifica, coniugandola con le abilità specifiche dei linguaggi mediali e anche della comunicazione visiva. Similmente, anche il *graphic design* ha smesso da tempo di essere un lavoro solo per esperti⁹. I tempi in cui il noto studio internazionale di grafica Unimark si fece ritrarre con il camice sono lontani, l'aura di scientificità e rigore, un tempo incarnata da quei camici, si è progressivamente dissolta a fronte di una radicale democratizzazione tecnologica. Questo processo non si è generato dall'oggi al domani ma affonda le sue radici nell'evoluzione del mercato pubblicitario della seconda metà del Novecento. Tra gli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, il progettista grafico operava ancora come un professionista d'élite, depositario di

8 *Il progetto della storia*, intervista di J. Rykwert con V.M. Lampugnani, in *Domus*, n. 683, maggio 1997

9 Falcinelli, Riccardo, *Graphic design: Una filosofia della pratica*, in *Filosofia del graphic design*, Torino, Einaudi, 2021, pp. LXXVII-LXXXI, cit. “Continuare a credere che il graphic design è ciò che fanno i grafici non ha dunque più senso”

una «fiera aristocrazia» e investito della precisa missione pedagogica di educare il pubblico al cosiddetto “buon gusto”¹⁰. Tuttavia, come evidenzia il ricercatore Michele Galluzzo, questa «epoca eroica» del grafico, inteso come unico e incontrastato autore del messaggio visivo, entra in una profonda e irreversibile crisi con l’affermazione in Italia delle agenzie pubblicitarie a servizio completo di matrice anglosassone¹¹. All’interno di queste nuove strutture aziendali, orientate dal marketing e dalle indagini motivazionali, il grafico è costretto ad accettare un’auto-rialità di tipo corale e multidisciplinare¹². La progettazione diventa un lavoro di *équipe*, in cui lo specialista visivo deve negoziare i propri codici estetici con altre figure (copywriter, account executive, etc.). Di conseguenza, la grafica inizia a perdere la sua autonoma originalità¹³, evolvendosi in una complessa opera di *art direction* o, più spesso, retrocedendo a mansioni puramente esecutive e tecniche, come quelle coperte dal visualizer o dall’e-secutivista¹⁴. Questa crisi della paternità del progetto si amplierà con il successivo sconvolgimento tecnologico. A metà degli anni Ottanta con l’avvento dei personal computer e dei software di *desktop publishing*, un fenomeno che Riccardo Falcinelli definisce come la svolta più radicale del secolo per la disciplina¹⁵. Fino a quel momento, i processi ideativi, di fotolito e di composizione tipografica erano fisicamente frammentati e affidati ad aziende ed esperti diversi; con l’informatizzazione, l’intero sistema di tecnologie e mezzi di produzione si inizia a concentrare in pochi centimetri di scrivania, mettendo la realizzazione formale direttamente ed esclusivamente nelle mani di chi progetta¹⁶. La grafica non è più inaccessibile, e il computer legittima la destrutturazione delle rigide regole compositive del passato, ammettendo la sovrapposizione, l’errore e la manipolazione diretta dei formati¹⁷.

10 Cremaschi, Inisero, *Per una grafica italiana: Intervista con Antonio Boggeri*, Sipradue, n. 2, febbraio 1967, p. 18 (citato in Galluzzo M., *I grafici sono sempre protagonisti? Pubblicità in Italia 1965 – 1985*, Tesi di Dottorato, Venezia, IUAV, s.d., p. 18).

11 Buzzi, Giancarlo, *Il grafico*, Sipradue, n. 2, marzo-aprile 1968, p. 3 (citato in Galluzzo M., *I grafici sono sempre protagonisti?*, cit., p. 11).

12 Galluzzo, Michele, *I grafici sono sempre protagonisti?*, cit., pp. 10-15

13 Gerstner, Karl, *Gerstner, Gredinger + Kutter 1962*, Basel, 1963 (citato in Galluzzo M., *I grafici sono sempre protagonisti?*, cit., p. 165).

14 Galluzzo, Michele, *I grafici sono sempre protagonisti?*, cit., p. 29.

15 Falcinelli, Riccardo, *Graphic design: Una filosofia della pratica*, in *Filosofia del graphic design*, Torino, Einaudi, 2021, p. LXIX. Sulla svolta del desktop publishing, Falcinelli a sua volta rimanda nei suoi apparati a: Heller, Steven, *The Time Machine*, in «Print», marzo-aprile 1991, pp. 278-282.

16 Cooper, Muriel, *Computers and Design*, in «Design Quarterly», n. 142, 1989, p. 206 (citato in Falcinelli R., *Graphic design: Una filosofia della pratica*, in *Filosofia del graphic design*, Torino, Einaudi, 2021 cit., pp. LXX-LXXI). L’intuizione della scrivania e della concentrazione dei mezzi è infatti attribuita da Falcinelli a Muriel Cooper del MIT Press.

17 Falcinelli, Riccardo, *Graphic design: Una filosofia della pratica*, in *Filosofia del graphic design*, Torino, Einaudi, 2021 cit., p. LXIX.

L'evoluzione di questi software di impaginazione e il successivo avvento della rete internet aprono la strada agli scenari odierni, caratterizzati da programmi di formattazione precompilata – come i sistemi di presentazione o le odierne piattaforme simil Canva – e dall'uso pervasivo degli smartphone. L'automazione e l'uso di template trasformano pratiche, un tempo deputate a macchinari complessi e professionisti specializzati, in operazioni intuitive eseguibili da chiunque abbia un computer. Questa accessibilità ha innescato quello che viene definito il movimento D.I.Y. (design it yourself), portando la grafica a essere ovunque e rendendo i cittadini tout court sempre più autonomi nella produzione estetica¹⁸. Di fronte a questa trasformazione radicale, il sogno novecentesco della grafica come disciplina elitaria, circoscritta e univocamente riconoscibile si dissolve, inglobando il grande pubblico all'interno di una progettazione visiva informale e diffusa¹⁹. Oggi il «fare grafica» è nelle mani di diverse sfumate figure di «grafico». Si potrebbe ipotizzare la figura del grafico «esperto», ovvero quella del professionista di consolidata esperienza e di formazione accademica, che predilige un rigoroso rispetto del cosiddetto *good design*. Il suo design si basa sull'equilibrio formale e su una sintesi ereditata dalle avanguardie storiche e dallo Stile Tipografico Internazionale. Questa figura si percepisce come il depositario del “buon gusto”, si sente investito della responsabilità di elevare e raffinare la percezione visiva del pubblico. Elevandosi come autorità, però, il suo lavoro rischia spesso di trasformarsi in un raffinato esercizio di stile. Altre figure potrebbero essere quelle del grafico «professionista» e il grafico «semi-professionista». Il primo, a causa delle dinamiche di mercato elencate sopra, si scontra con la svalutazione della propria figura. Si trova a dover mediare tra i messaggi da comunicare voluti dal cliente, i messaggi per vendere (che “funzionano”) e il proprio messaggio. Per poter far sentire la propria voce è spesso costretto a diventare un tutt'fare, cimentandosi in campi diversi (illustrazione, web, strategia, editing video, animazione, etc.) senza però padroneggiandone nessuno, diventando di fatto una sorta di multi-amatore. Il semi-professionista, coincide maggiormente con la nozione di *everyday designer* elaborata dal ricercatore Silvio

18 Ibid., cit. p. LXXIX. Sull'acronimo D.I.Y. (do it yourself) e la sua genesi, Falcinelli cita in nota: Lupton, Ellen, *D.I.Y. Design It Yourself*, New York, Princeton Architectural Press, 2006.

19 Ibid., cit., p. LXXIX. A supporto di questa tesi sulla “fine” dell'idea di grafica elitaria e riconoscibile, Falcinelli (sempre alla medesima pagina) rinvia in nota a: Panzeri, Mario, *La grafica è un'opinione. Un mestiere che cambia*, Milano, Ledizioni, 2013; e Grimaldi, Pino, *Il design della comunicazione. La grafica è finita. Il design non sta tanto bene. Il marketing non c'è*, Napoli, Prismi, 2020.

Lorusso. Lorusso all'interno di questa definizione inserisce designer professionisti e designer semi-professionisti senza però fare una vera distinzione. Questo perché, chiarisce Lorusso, le divisioni basate sulla professionalità e sull'esperienza non sono più rigide, ma risultano al contrario sfumate, complicate e profondamente dinamiche²⁰. Soprattutto nel campo del *graphic design*, che "è il luogo in cui la necessità di un'apertura radicale diventa più ovvia, dal momento che è anche il luogo in cui il binarismo professionista/amatore crolla bruscamente"²¹. L'*everyday designer* secondo Lorusso è un progettista "intrappolato in mansioni quotidiane e umili, al di là della creazione". Il suo operato si sviluppa all'interno di un processo che Lorusso definisce testualmente "dinamico e contingente"²², costringendo il grafico a trascorrere gran parte del proprio tempo immerso nell'uso tecnico e ripetitivo dei software. È un progettista che si definisce tale ma che è escluso dalla narrazione dei grafici «esperti». Una lista non esaustiva di ruoli comprende: il designer che ha appena aperto un piccolo studio boutique e fatica a trovare clienti in grado di apprezzare le sue capacità di ricerca; uno studente, iscritto a un corso di laurea triennale o magistrale, sia in ambito tecnico che artistico; un neolaureato, che cerca di mettere in pratica ciò che gli è stato insegnato; un esperto di Photoshop, che sperimenta con altri programmi.

Le distinzioni fatte fin qua ricalcano il pensiero secondo cui nel design non ci sono compartimenti stagni. La grafica in particolare è una disciplina proteiforme, attraversata da molteplici attitudini pratiche e teoriche. In questo panorama, il docente di storia della scuola secondaria di secondo grado (SS2) non coincide con l'*everyday designer*, in quanto manca di quella consapevolezza identitaria tipica di chi si definisce un progettista visivo. Però, egli attua una serie di procedure che lo accomunano ad un progettista «informale». Quando elabora un progetto didattico, come l'impaginazione di una rivista o la progettazione di una slide, l'insegnante compie inevitabilmente scelte di comunicazione visiva – dalla selezione di un carattere tipografico alla definizione di un layout – guidate dalle proprie esigenze narrative e dal proprio gusto. Tali

20 Lorusso, Silvio, *What Design Can't Do: Essays on Design and Disillusion*, Set Margins', 2023, p. 54 (Testo originale: "divides based on professionalism and expertise are nuanced, complicated and, more importantly, dynamic")

21 Ibid., cit., pp. 54-55 (Testo originale: "Graphic design is where the necessity of radical openness becomes most obvious, since it's also where the pro/amateur binary abruptly collapses")

22 Ibid., cit., p. 48 (Testo originale: "The everyday designer is the designer caught up in daily, menial tasks beyond creation")

decisioni vengono assunte nel contesto che si è descritto poco sopra, ovvero, in cui la grafica ha cessato di essere un'attività per pochi ed è diventata uno strumento di uso pubblico. In questo senso il docente opera come *public historian designer*. Pur non definendosi né come storico né come designer, nella pratica quotidiana attua competenze pedagogiche, didattiche, storiche e, finora, abilità progettuali. Si ipotizza che in seguito all'evoluzione delle tecnologie di IAGen, che si vedrà nei prossimi capitoli, queste abilità saranno facilmente più accessibili a tutti.

PARTE V

**Il ruolo
dell'IAGen**

6. BREVE RICOSTRUZIONE STORICA

In questa ricerca si definirà nel dettaglio il funzionamento di tutti i processi di Intelligenza Artificiale (di seguito IA o AI), è di competenza degli informatici, ma piuttosto ci soffermerà su quei processi che stanno dietro ai chatbot utilizzati da utenti di diverso tipo oggi. Prima di arrivare ad analizzare le linee guida si ritiene importante soffermarsi brevemente a come si è alla situazione di oggi.

Il termine “Intelligenza Artificiale” fu coniato nel 1956 da vari studiosi durante una conferenza presso l’università di Dartmouth in New Hampshire¹. John McCarthy, Marvin Minsky e altri si riunirono per discutere di un progetto il cui obiettivo era quello di realizzare un’intelligenza artificiale. L’idea di fondo era che il pensiero umano fosse, almeno in parte, un processo computabile. Se il cervello manipola simboli e informazioni seguendo determinate regole, allora anche una macchina, opportunamente programmata, avrebbe potuto fare lo stesso. L’impresa non fu compiuta, anzi, deve ancora essere raggiunta oggi². Però quella visione diede origine al cosiddetto approccio simbolico, che avrebbe dominato la ricerca per molti anni. Quell’approccio secondo cui le regole e le conoscenze necessarie per risolvere un problema vengono programmate e fornite alla macchina in modo rigido e dall’alto, secondo una logica che potremmo definire “creazionista”³.

1 McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., Shannon, C. E., *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, 31 agosto 1955. Per una rassegna storiografica puntuale sulla nascita della disciplina e sugli obiettivi del seminario di Dartmouth, cfr. Somalvico, Marco, Amigoni, Francesco, Schiaffonati, Viola, *La grande scienza. Intelligenza artificiale*, in «Enciclopedia Italiana di scienze lettere ed arti», Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2003.

2 Sulla corrispondenza tra l’utopia originaria dei pionieri dell’informatica e l’odierno concetto di Intelligenza Artificiale Generale (AGI) – intesa come orizzonte teorico a tutt’oggi inesplorato – cfr. Bergmann, Dave e Stryker, Cole, *Che cos’è l’intelligenza artificiale generale (AGI)?*, in «IBM Think» - Ultimo accesso 2 luglio 2026 <https://www.ibm.com/it-it/think/topics/artificial-general-intelligence>. Per l’enunciazione esatta della congettura secondo cui ogni aspetto dell’intelligenza umana sarebbe meccanicamente riproducibile, il rimando imprescindibile è alla fonte primaria del 1955: McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., Shannon, C. E., *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, 31 agosto 1955, p. 1.

3 Signorelli, Andrea Daniele, *Chi era Marvin Minsky, il pioniere dell’intelligenza artificiale*, «Wired Italia», 16 febbraio 2023 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://www.wired.it/it/articoli/chi-era-marvin-minsky-il-pioniere-dell-intelligenza-artificiale>.

Parallelamente a queste idee si svilupparono le teorie di machine learning che hanno portato alla rivoluzione dell'intelligenza artificiale odierna. Semplificando, sono quei processi che simulano il funzionamento delle reti neurali biologiche. A differenza dell'approccio simbolico, in cui le regole vengono programmate in modo preciso, nel deep learning il sistema apprende autonomamente dai dati, non vengono fornite informazioni dettagliate ma si mostrano al modello migliaia o milioni di esempi di una determinata frase o immagine e il sistema "comprende" quali caratteristiche siano rilevanti⁴. Ad esempio quando oggi interagiamo con un chatbot, ovvero "un programma per computer progettato per simulare una conversazione con utenti" (Cambridge Dictionary)⁵, basato su Intelligenza Artificiale Generativa (di seguito IAGen).

Il deep learning si basa su dei presupposti teorici del 1943⁶ ma mostrò le sue enormi potenzialità al mondo nel 2012 quando il sistema di deep learning AlexNet, sviluppato dall'università di Toronto, partecipò alla competizione ImageNet, a cui concorrono i sistemi informatici che si occupano del riconoscimento immagini, ovvero di capire e descrivere correttamente che cosa sia presente in una fotografia qualsiasi. AlexNet raggiunse un'accuratezza dell'84,7%, distanziando drasticamente la concorrenza⁷. Grazie all'enorme mole di dati ormai disponibili tramite il web e i social media e al crescente potere computazionale, i sistemi di deep learning verranno integrati in sempre più sistemi tecnologici (nei social media, in campo scientifico, nel tracciamento facciale, etc.).

Dal 2012 si sono susseguiti molti progressi nel campo del machine learning, e negli Stati Uniti sono nate negli anni molte startup che si dedicano a migliorare queste ricerche. Tra queste, l'azienda OpenAI che nel novembre del 2022 consentì gratuitamente (prima attraverso web e poi tramite app per smartphone) l'accesso ad un chatbot

wired.it/article/marvin-minsky-intelligenza-artificiale/

4 Per un approfondimento sul superamento del paradigma simbolico e lo sviluppo del deep learning basato sull'imitazione delle reti neurali, si veda Signorelli, Andrea Daniele, *Da outsider a Nobel: storia dei pionieri dell'intelligenza artificiale*, in «Lucy sulla cultura», 14 ottobre 2024 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://lucysullacultura.com/da-outsider-a-nobel-storia-dei-pionieri-dellintelligenza-artificiale/>

5 Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, "chatbot", Cambridge, Cambridge University Press - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/chatbot>

6 McCulloch, W.S., e Pitts, W., *A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity*, in «Bulletin of Mathematical Biophysics», 1943. Per un inquadramento storico-divulgativo sui primi passi e le cadute teoriche del deep learning, cfr. Signorelli, Andrea Daniele, *Da outsider a Nobel: storia dei pionieri dell'intelligenza artificiale*, Lucy sulla cultura, 14 ottobre 2024 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://lucysullacultura.com/da-outsider-a-nobel-storia-dei-pionieri-dellintelligenza-artificiale/>

7 Cfr. Signorelli, A.D., art. cit.. "A riprova dell'enorme balzo in avanti compiuto da AlexNet, si ricordi che sino a quel momento il limite massimo di accuratezza (raggiunto nella competizione ImageNet del 2010) era fermo al 71,7%"

di IA generativa basato su GPT-3.5, un sistema di deep learning molto più complesso di AlexNet⁸. Attraverso il dialogo con GTP-3.5 gli utenti potevano utilizzare il chatbot come assistente per varie attività. Scrivere testi per mail, riassunti, discorsi, libri, traduzioni, articoli, etc. Scrivere codice, spiegare algoritmi, individuare errori e suggerire correzioni in vari linguaggi di programmazione. Inoltre, parallelamente a GPT-3.5 era possibile generare immagini attraverso il chatbot DALL-E, sempre di OpenAI. Nonostante il grande successo economico (l'app superò i 100 milioni di utenti in due mesi) il rilascio fu molto discusso⁹. GPT-3.5 seppur molto potente, rimaneva ancora limitato per operazioni più complesse e forniva spesso risposte molto banali. Inoltre consentire l'accesso ad un pubblico così ampio e non preparato sollevò dibattiti su vari argomenti: il rischio di disinformazione, l'impatto sul mondo del lavoro, la tutela della privacy, i possibili problemi psicologici, le conseguenze nel settore dell'istruzione, etc. Dibattiti ancora oggi molto accesi in seguito alle continue migliorie che vengono fatte ai chatbot basati su IAGen. Dunque, una rivoluzione digitale nel quale si trova anche questa ricerca.

Dal lancio di ChatGPT nel novembre del 2022 OpenAI ha migliorato il suo chatbot sino al recente modello GPT-5¹⁰. Parallelamente si sono susseguite varie aziende che hanno reso pubblici i loro chatbot IAGen addestrati per compiti simili o migliori rispetto a ChatGPT. Google ha lanciato il suo chatbot Bard nel 2023, per poi cambiare nome in Gemini nel 2024¹¹. Sempre Google, per rispondere a richieste specifiche, ha sviluppato soluzioni integrate direttamente nella famiglia Gemini: nell'agosto 2025 ha introdotto immagine flash di Gemini 2.5 per la generazio-

8 Sull'esordio dell'applicazione e le sue dinamiche di funzionamento come interfaccia del Large Language Model GPT-3.5, cfr. Dari, Emil, *Intelligenza Artificiale - cosa c'è dietro ChatGPT*, Rizzoli Education, s.d.

9 Per il dato relativo alla rapida espansione commerciale dell'applicazione, cfr. Dari, Emil, *Intelligenza Artificiale - cosa c'è dietro ChatGPT*, Rizzoli Education, s.d. Per quanto concerne invece l'accesso dibattito scaturito dal suo rilascio, la letteratura si divide in vari filoni a seconda della problematica sollevata. A titolo esemplificativo: per i timori generali sullo sviluppo incontrollato dell'IA e la relativa richiesta di moratoria, cfr. *Stop a esperimenti IA, il testo integrale della lettera di Elon Musk*, Sky TG24, 30 marzo 2023; per l'impatto sul mondo della scuola e la perdita del pensiero critico, cfr. Maculotti, Matteo, *ChatGPT a scuola. Un appunto*, in «Bambini e topi», 27 febbraio 2023; per le denunce etiche sullo sfruttamento dei data workers nei Paesi del Sud globale, cfr. Ucci, Martina, De Lillis, Federica, e Offidani, Beatrice, *I lati disumani dell'AI*, in «Zeta Luiss», 10 giugno 2023.

10 Sull'evoluzione dei modelli di OpenAI e la recente implementazione di GPT-5 nei flussi di lavoro aziendali, cfr. *Mercato dell'intelligenza artificiale generativa Dimensioni e condivisione 2026 to 2035*, Global Market Insights Inc., gennaio 2026

11 Per i riferimenti storici alle prime fasi di sviluppo del chatbot di Google, originariamente lanciato con il nome di Bard, si veda Levy, Max G., *Chatbots Don't Know What Stuff Isn't*, in «Quanta Magazine», 12 maggio 2023. Il successivo passaggio alla nomenclatura «Gemini» identifica oggi l'intera famiglia di modelli generativi dell'azienda, dotati di funzionalità multimodali.

ne visiva dettagliata tramite prompt linguistici, seguito nel dicembre 2025 dal rilascio di Gemini 3 Flash, un modello aziendale ottimizzato per i costi e progettato per la contemporanea elaborazione di testo, immagini, video e audio¹². Un grosso player del mercato è Microsoft che nel 2023 rese pubblico il chatbot Copilot, integrandolo inoltre in tutti i software della suite di Office e all'interno di alcuni computer portatili¹³.

Secondo alcuni analisti nel 2025 la ricerca IA incominciò ad avere delle similitudini con la corsa allo spazio¹⁴. DeepSeek, startup cinese, lanciò il suo omonimo chatbot. Al momento del lancio il chatbot cinese sembrò superare alcuni modelli molto avanzati dei concorrenti statunitensi, e ad un anno dal lancio continua ad essere uno dei modelli più validi sul mercato. Attualmente, sono comunque gli Stati Uniti che guidano questo mercato in continua espansione. Il mercato globale di IAGen ha un valore stimato di 53,7 miliardi di USD nel 2025 e secondo le stesse stime varrà 988,4 miliardi di USD nel 2035¹⁵. Il mercato, però, non riguarda solo le aziende che controllano e sviluppano chatbot. Intorno all'IA generativa si è formato un intero ecosistema industriale, che comprende fornitori di infrastrutture, produttori di semiconduttori e società di cloud computing¹⁶. I modelli di IAGen richiedono enormi capacità di calcolo, sia nella fase di addestramento sia durante l'utilizzo quotidiano. Fare ciò significa richiedere grosse quantità di energia a migliaia di processori¹⁷. Ogni singola interazione con un chatbot comporta l'esecuzione di complessi calcoli matematici in tempo reale. Quando si invia un messaggio, anche detto prompt all'interno della chat con il chatbot, il sistema non “comprende” le parole come la mente umana, bensì le converte in elementi matematici. Come prima operazione strutturale, il modello scompone l'input in unità informative minime denominate token, che, a seconda della lingua, possono corrispon-

12 Anche noti commercialmente come Veo e Nano Banana

13 Sull'integrazione pervasiva dell'assistente Copilot su molteplici piattaforme dell'ecosistema Microsoft (tra cui Microsoft 365, GitHub e Dynamics per l'automazione dei flussi di lavoro), cfr. *Mercato dell'intelligenza artificiale generativa Dimensioni e condivisione 2026 to 2035*, Global Market Insights Inc., gennaio 2026

14 Sull'analogia tra la competizione nel settore dell'Intelligenza Artificiale (con l'ascesa della cinese DeepSeek) e la storica corsa allo spazio post-Sputnik, cfr. Minto, Pietro, *Il momento Sputnik delle AI*, in «Screenshot» (podcast prodotto da Il Foglio), 31 gennaio 2025

15 *Mercato dell'intelligenza artificiale generativa Dimensioni e condivisione 2026 to 2035*, Global Market Insights Inc., gennaio 2026.

16 Ibid. Come documentato dal medesimo report, l'ecosistema si poggia in modo imprescindibile su colossi dell'hardware (per i semiconduttori e le GPU, si veda il ruolo monopolistico di NVIDIA) e sui principali fornitori di infrastrutture cloud.

17 Per un'analisi tecnica dell'assorbimento energetico richiesto dai data center e dai cluster di GPU durante i cicli di addestramento e inferenza, cfr. Chen, X., Wang, X., Colacelli, A., Lee, M., Xie, L., *Electricity Demand and Grid Impacts of AI Data Centers: Challenges and Prospects*, arXiv, 2025.

dere a intere parole o a singoli caratteri¹⁸. A questo punto, l'algoritmo — basato su architetture a reti neurali profonde, come il Transformer — analizza i token avvalendosi del cosiddetto meccanismo di “attenzione”. Attraverso tale funzione, la rete attribuisce a ciascuna parte della frase uno specifico “peso” o livello di rilevanza, ponderandone sia il significato semantico sia la posizione rispetto alle altre parti della frase. Incrociando i dati contenuti nel prompt con il contesto delle interazioni precedenti, il modello calcola statisticamente le probabilità per prevedere quali saranno i token successivi più pertinenti. I token così calcolati vengono infine riassemblati in sequenza per generare una risposta testuale leggibile e grammaticalmente corretta. Tale processo evidenzia come questi modelli operino essenzialmente nella veste di “pappagalli stocastici”: producono frasi semanticamente plausibili rielaborando informazioni pregresse su basi probabilistiche, ma risultano del tutto privi di una reale cognizione logica del significato¹⁹. Da questo limite strutturale deriva il rischio di incorrere in “allucinazioni”, ovvero risposte apparentemente coerenti ma, di fatto, inesatte o del tutto inventate²⁰. Ne consegue che la precisione e l'utilità del risultato finale sono direttamente proporzionali alla qualità del prompt. Un'istruzione vaga e priva di coordinate produrrà elaborati generici; al contrario, un prompt rigoroso, che espliciti chiaramente il contesto, gli obiettivi, il tono e i vincoli di formato, permetterà di limitare il margine d'errore della macchina, guidandola verso un output mirato ed efficace²¹.

Per governare questa tecnologia i Paesi dell'Unione Europea hanno redatto l'AI Act, la prima regolamentazione globale sull'IA²². Il documento è stato adottato nel

18 IBM Think, *Token e tokenizzazione*, 22 maggio 2026 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://www.ibm.com/docs/it/watsonx/saas?topic=solutions-tokens>

19 Sull'adozione della definizione di “pappagalli stocastici” (termine coniato dalla ricercatrice Timnit Gebru) per sottolineare la totale mancanza di “comprensione” da parte dei modelli linguistici, cfr. Signorelli, Andrea Daniele, *Intelligenza artificiale: perché la lettera per sospendere lo sviluppo è tutta sbagliata*, Wired Italia, 30 marzo 2023. Per la dimostrazione che tali sistemi calcolino statisticamente il linguaggio fallendo nella comprensione della logica di base, cfr. Levy, Max G., *Chatbots Don't Know What Stuff Isn't*, in «Quanta Magazine», 12 maggio 2023.

20 Sulla definizione di “allucinazione” algoritmica, scaturita sia da carenze nei dati di input sia da derive statistiche probabilistiche, cfr. IBM Text, *Che cos'è un chatbot?*, s.d. - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://www.ibm.com/it-it/think/topics/chatbots>

21 Per un inquadramento metodologico e operativo (il cosiddetto prompt engineering) teso a istruire la macchina limitandone il margine di errore tramite l'uso di coordinate contestuali, strutturali e di ruolo, cfr. OpenAI, *Fondamenti del prompting*, OpenAI Academy, 10 aprile 2026 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://openai.com/it-IT/academy/prompting/>

22 Parlamento europeo, *Normativa sull'IA: la prima regolamentazione sull'intelligenza artificiale*, in «Tematiche», 13 giugno 2023, ultimo aggiornamento 20 febbraio 2025 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20230601STO93804/normativa-sull-ia-la-prima-regolamentazione-sull-intelligenza-artificiale>

maggio 2024 ed è entrato in vigore nell'agosto dello stesso anno. Sul'AI Act si basano normativamente anche le ultime indicazioni del Ministero di Istruzione e del Merito che si analizzeranno nel prossimo capitolo.

7. LE LINEE GUIDA MINISTERIALI PER L'INTRODUZIONE DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

Con il Decreto Ministeriale n. 166 del 9 agosto 2025 il Ministero dell'Istruzione e del Merito (di seguito MIM o Ministero) ha emanato il testo Linee guida ministeriali per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche. All'interno di questo documento il Ministero "stabilisce i principi di riferimento e i requisiti etici, tecnici e normativi che guidano l'elaborazione delle istruzioni operative e degli strumenti di supporto per l'introduzione strutturata, organizzata e governata dell'IA nelle scuole, con un'attenzione particolare alla gestione dei rischi associati"²³. Questa definizione del piano di introduzione di IA è stata elaborata facendo riferimento a diversi documenti internazionali che regolano l'uso dell'IA²⁴.

Secondo il Ministero le Istituzioni Scolastiche potranno attivare iniziative in materia di IA per il perseguimento di specifiche finalità tra le quali, a titolo esemplificativo e non esaustivo:

²³ MIM, doc. *Linee guida ministeriali per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, «Premessa», p. 5 - ultimo accesso 16 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/linee-guida-ia>

²⁴ Ibid. Cit. "l'AI Act del Parlamento europeo e del Consiglio; la «Convention on Artificial Intelligence and Human Rights, Democracy and the Rule of Law» del Consiglio d'Europa del 5 settembre 2024; le *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators* della Commissione europea; la *Strategia nazionale per l'intelligenza artificiale 2024-2026* dell'AgID e del Dipartimento per la trasformazione digitale e il Disegno di legge recante «Disposizioni e deleghe al Governo in materia di intelligenza artificiale» n. 1146, presentato al Senato della Repubblica in data 20 maggio 2024, approvato in prima lettura il 20 marzo 2025, successivamente approvato, con modificazioni, dalla Camera dei deputati in data 25 giugno 2025 (A.C. 2316) e approvato in via definitiva dal Senato in data 17 settembre 2025.", p. 5

- migliorare l'apprendimento e valorizzare potenzialità, talenti e inclinazioni individuali degli studenti, utilizzando l'IA per adattare i percorsi educativi sulla base delle singole esigenze e integrando strumenti digitali avanzati per favorire una didattica più coinvolgente, efficace e in linea con le sfide del mondo contemporaneo, con particolare riferimento alle metodologie didattiche per l'insegnamento delle discipline STEM;
- promuovere l'inclusione, favorendo interventi mirati che potenzino i processi di integrazione e contrastino la dispersione scolastica, creando al contempo ambienti sicuri e stimolanti per l'apprendimento;
- semplificare e ottimizzare i processi interni delle Istituzioni scolastiche attraverso l'automazione e la digitalizzazione delle attività amministrative, riducendo il carico operativo del personale scolastico e delle segreterie amministrative;
- potenziare la qualità e l'efficienza dei servizi rivolti a studenti e famiglie, garantendo un'esperienza più accessibile e reattiva alle loro esigenze;
- garantire una preparazione continua e specifica per l'adozione di nuove tecnologie, creando le condizioni per un'efficace integrazione dell'IA nei processi educativi e promuovendo un ambiente scolastico capace di innovarsi e di rispondere alle esigenze degli studenti e della società.

Il modello di introduzione del Ministero si fonda su quattro elementi principali: i principi di riferimento, i requisiti di base per l'introduzione, il quadro di implementazione e il sistema di comunicazione e governance²⁵. Prima di passare a ciò, però va introdotto prima un termine tecnico importante per questo discorso: il *deployer*. Il regolamento europeo AI Act definisce *deployer* la persona fisica, giuridica o l'autorità pubblica che utilizza un sistema di intelligenza artificiale sotto la propria autorità. Nel contesto educativo, le scuole assumono formalmente questo ruolo. Ne consegue che le istituzioni scolastiche non operano come semplici utenti finali, ma diventano soggetti responsabili a livello tecnico, giuridico e organizzativo dell'uso di tali tecnologie e del rispetto dei diritti degli attori coinvolti. Il testo ministeriale impone alle scuole precisi obblighi normativi in base alla classifica-

²⁵ Ibid. p. 11

zione dei sistemi. Questi obblighi sono determinati dalla tipologia di intelligenza artificiale che viene adottata, secondo un approccio basato sulla valutazione del rischio.

Il Regolamento europeo²⁶ e le Linee Guida²⁷ individuano diverse categorie di rischio di sistemi ad alto rischio. Nel settore dell'istruzione, un sistema è considerato ad alto rischio se i sistemi sono utilizzati per: (i) determinare l'accesso, l'ammissione o l'assegnazione di persone fisiche agli istituti di istruzione e formazione professionale; (ii) valutare i risultati dell'apprendimento; (iii) valutare il livello di istruzione adeguato che una persona riceverà o a cui potrà accedere; (iv) monitorare e rilevare comportamenti vietati degli studenti durante le prove nel contesto o all'interno di istituti di istruzione e formazione professionale; (v) effettuare la profilazione di persone fisiche; (vi) non sussiste almeno una delle condizioni di cui all'art. 6, par. 3, AI Act. Quando si adottano sistemi considerati ad alto rischio, la scuola deve: (i) utilizzare il Sistema di IA in modo conforme, secondo le indicazioni del fornitore; (ii) garantire il monitoraggio del Sistema di IA da parte di personale adeguatamente formato; (iii) eseguire una valutazione dell'impatto sui diritti fondamentali (c.d. "FRIA - Fundamental Rights Impact Assessment").

Per quanto riguarda invece sistemi a rischio minore, il documento definisce:

- sistemi a rischio limitato. Si tratta di tutte quelle intelligenze artificiali progettate per interagire direttamente con le persone fisiche. Per questa categoria, la normativa (art. 50 dell'AI Act) impone un preciso dovere di trasparenza: gli utenti devono essere sempre informati in modo esplicito del fatto che stanno interagendo con una macchina.
- sistemi a rischio minimo o nullo. Appartengono a questa fascia quegli strumenti che non hanno alcun impatto diretto sui diritti fondamentali o sulla sicurezza delle persone, offrendo agli utenti ampi margini di scelta e di controllo sui processi. Per non frenare la ricerca tecnologica, il Regolamento stabilisce che questi sistemi siano liberi da specifici obblighi normativi, così da promuoverne la sperimentazione. Tuttavia, il documento precisa che

²⁶ art. 6, par. 1, AI Act e Allegato III all'AI Act

²⁷ MIM, doc. *Linee guida ministeriali per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, «Premessa», p. 9 - ultimo accesso 16 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/linee-guida-ia>

l'assenza di vincoli legali non equivale all'assenza di regole: viene infatti raccomandata l'adozione volontaria di codici di condotta aggiuntivi (art. 95, AI Act), affinché anche la sperimentazione a basso rischio sia governata da parametri di responsabilità²⁸

Calando questi principi nella realtà scolastica le linee guida ministeriali, adottando lo stesso approccio dell'AI Act. Chiariscono che la valutazione del rischio non dipende solo dalla tecnologia in sé, ma dall'uso specifico che se ne fa durante l'attività didattica. Prendiamo l'esempio di un generatore di testi (un Large Language Model come ChatGPT o Gemini). Di per sé, esso non nasce come un sistema ad alto rischio. Se un insegnante lo utilizza in classe per un'attività di prompting creativo, ad esempio chiedendo al sistema di inventare storie fantastiche, si sta conducendo un'attività a basso rischio. Ma se lo stesso identico strumento viene impiegato per far effettuare delle ricerche agli studenti, il livello di rischio si innalza, a causa della nota tendenza di questi modelli a produrre "allucinazioni" (informazioni errate) e a reiterare pregiudizi o bias. Se, spingendosi ancora oltre, si decidesse di usare quel medesimo generatore per correggere i compiti o per la valutazione formativa degli allievi, l'applicazione diventerebbe ad alto rischio, imponendo revisione umana e monitoraggio rigoroso²⁹.

Come si accennava sopra, per governare a questa tecnologia e implementarla nelle istituzioni scolastiche il modello di introduzione del Ministero si fonda su quattro elementi principali:

- Principi di riferimento, di carattere generale, per guidare l'introduzione dell'IA nel contesto educativo, al fine di porre le basi per l'adozione di sistemi progettati nel rispetto dei valori promossi per il sistema scolastico;
- Requisiti di base, in ambito etico, tecnico e normativo, per l'introduzione dell'IA volti ad assicurare un utilizzo responsabile e sicuro dell'IA attraverso la verifica della trasparenza, della robustezza tecnologica dei sistemi e la piena conformità alle normative sulla protezione dei dati personali;

²⁸ MIM, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, Roma, 2025, p. 10

²⁹ Cfr. Fabbri, Irene, *L'IA entra in classe: le linee guida e le nuove sfide per la scuola italiana*, Rizzoli Education, 2025

- Framework di implementazione dell'IA, per fornire il modello operativo e gli strumenti di accompagnamento pensati per supportare le Istituzioni scolastiche durante l'intero ciclo dell'iniziativa (dall'individuazione degli ambiti di intervento alla fase di valutazione e monitoraggio continuo dei risultati) di introduzione di Sistemi di IA;
- Comunicazione e governance, per accompagnare le Istituzioni scolastiche nell'adozione progressiva e consapevole di Sistemi di IA – assicurando un allineamento costante tra le direttive del Ministero e le progettualità realizzate dalle scuole – nonché condividere e mappare le sperimentazioni in corso per il tramite del servizio digitale fruibile attraverso la piattaforma Unica, permettendo al Ministero di monitorare le iniziative delle singole scuole³⁰.

Nel pratico, questa implementazione nelle Istituzioni Scolastiche deve avvenire seguendo un percorso metodologico diviso in cinque fasi operative stabilite dal Ministero.

La prima fase è la definizione del progetto. L'istituzione scolastica deve identificare un bisogno reale e valutare la propria maturità digitale, ovvero le infrastrutture e le competenze già a disposizione. In questo momento iniziale è richiesto il coinvolgimento dei portatori di interesse, o stakeholder (docenti, studenti, famiglie, personale), per definire i limiti, la fattibilità e le opportunità del caso d'uso scelto.

La seconda fase consiste nella pianificazione. La scuola elabora un piano di dettaglio che include la rigorosa gestione dei rischi. Se il sistema adottato è classificato ad alto rischio, come nel caso di strumenti usati per la valutazione degli apprendimenti, si rende obbligatoria la stesura di una Valutazione di impatto sulla protezione dei dati personali, abbreviata con la sigla anglosassone DPIA, che va integrata con una Valutazione dell'impatto sui diritti fondamentali, o FRIDA. Queste procedure documentali servono a definire le misure preventive adottate per tutelare i soggetti coinvolti, specialmente i minori.

La terza fase è l'adozione vera e propria, da condurre in modo graduale. L'inserimento del sistema tecnico viene accompagnato da un piano di comunicazione per informare la comunità scolastica in modo trasparente e da un programma di formazione strutturato per il per-

³⁰ MIM, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, Roma, 2025, p. 11.

sonale. Questo passaggio fornisce agli operatori le competenze tecniche e critiche necessarie per governare lo strumento.

La quarta fase riguarda il monitoraggio continuo. L'osservazione procede su due livelli: il controllo dell'avanzamento gestionale dell'iniziativa e la verifica materiale dei risultati prodotti dalla macchina. Il personale incaricato deve controllare gli esiti per intercettare tempestivamente anomalie, come la produzione di informazioni false o non attinenti alla realtà (le cosiddette allucinazioni) o eventuali violazioni dei dati, aggiornando costantemente l'analisi dei rischi in corso d'opera.

La quinta e ultima fase è la conclusione. Al termine delle attività programmate, la scuola redige un'analisi formale per misurare se gli obiettivi iniziali sono stati raggiunti, documentando i punti di forza e le criticità emerse durante la sperimentazione³¹.

Per garantire che questo percorso sia tracciabile, l'intera procedura si appoggia a un'infrastruttura amministrativa centralizzata. I dirigenti scolastici e il personale di segreteria autorizzato devono accedere all'area privata della piattaforma ministeriale denominata Unica tramite procedure di autenticazione informatica. Al suo interno, nella sezione intitolata "Progetti IA", sono tenuti a compilare un modulo "Scheda progetto IA". In questa scheda vanno registrati gli obiettivi, le metodologie, i destinatari e le tempistiche della sperimentazione, con il divieto assoluto di inserire dati personali. La compilazione di questo modulo permette al Ministero di popolare una mappa nazionale delle sperimentazioni, rendendo le attività didattiche pubbliche e verificabili³².

Il Ministero con queste linee guida intende "promuovere nel mondo dell'istruzione l'innovazione tecnologica e la diffusione di un'IA antropocentrica, sicura, affidabile, etica e responsabile"³³. Però, al momento, il Ministero non sottolinea le criticità non etiche, non responsabili e non antropocentriche dietro queste tecnologie. La letteratura scientifica differenzia tra Red AI e Green AI³⁴. Con il primo termine si intendono i sistemi di IA in rapida espansione, focalizzati unicamente sul conseguimento di un'accuratezza sempre maggiore, spesso a scapito di

31 Cfr. MIM, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, Roma, 2025, pp. 35-40.

32 Ibid., pp. 53-54).

33 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, Roma, 2025, p. 7

34 Si fa ampiamente riferimento a Trifiletti, Vittoria, *La sostenibilità ambientale dell'intelligenza artificiale: luci e ombre in una prospettiva comparante*, in «Opinio Juris in Comparatione», n.1, 2025

un elevato consumo di energia computazionale. Al contrario, la Green AI si riferisce ai sistemi che si attengono a rigorosi standards di sostenibilità ambientale³⁵. Il mercato odierno dominato da Red AI, smentisce la retorica di una tecnologia antropocentrica, etica o in qualche modo responsabile. Ad esempio, si stima che l'addestramento del modello linguistico GPT-3 abbia generato emissioni di anidride carbonica paragonabili a quelle di oltre cento voli transcontinentali e richiesto circa 700.000 litri di acqua potabile³⁶. L'impatto ambientale continua anche durante l'utilizzo da parte degli utenti. Si stima che uno scambio di poche decine di interazioni con un chatbot IA-Gen possa arrivare a consumare mezzo litro d'acqua per garantire il raffreddamento dei server³⁷. A questo si somma l'inquinamento generato dal rapido invecchiamento dei dispositivi hardware necessari per l'elaborazione dei dati, che alimenta una crescente quantità di rifiuti elettronici su scala globale³⁸.

Si stanno facendo molti sforzi per cercare di limitare questi impatti ambientali. Parlare di aspetti permette di preparare i docenti in modo che possano preparare gli studenti. Non solo attraverso la trasmissione di competenze nell'utilizzo di queste tecnologie ma saperle anche smontare criticamente. Bisogna evidenziare che, però, probabilmente alcuni studenti potrebbero essere anche più preparati di alcuni docenti rispetto a queste tematiche. Secondo un'indagine promossa da Save The Children e realizzata da CSA Research nell'agosto del 2025, il 92,5% degli adolescenti intervistati utilizza strumenti di IA³⁹.

35 Sulla distinzione concettuale tra Red AI (focalizzata unicamente sull'accuratezza a discapito dei consumi) e Green AI (orientata all'efficienza e alla riduzione dell'impatto ecologico), cfr. Schwartz, R., et al., *Green AI, Communications of the ACM*, vol. 63, 2020. Per una disamina approfondita nel quadro giuridico-comparato, si veda Trifiletti, Vittoria, *La sostenibilità ambientale dell'intelligenza artificiale: luci e ombre in una prospettiva comparante*, in «Opinio Juris in Comparatione», n.1, 2025

36 Per il dato sulle emissioni di anidride carbonica cfr. Dhar, P., *The Carbon Impact of Artificial Intelligence*, in «Nature», 2, 2020, pp. 423 ss., in cui si stima l'impatto in circa 300.000 kg di CO₂, pari a 125 voli di andata e ritorno tra New York e Pechino. Il consumo idrico per il training (stimato in 700.000 litri potabili) è invece documentato in Li, P., et al., *Making AI Less 'Thirsty': Uncovering and Addressing the Secret Water Footprint of AI Models*, in «ArXiv Preprint», 2023.

37 Cfr. Shaji George, A., et al., *The Environmental Impact of AI: A Case Study of Water Consumption by ChatGPT*, in «Partners Universal International Innovation Journal», 2023, p. 97 (citato in Trifiletti, V., art. cit., p. 730). Si calcola che il sistema consumi mezzo litro d'acqua ogni 20-50 sollecitazioni, un volume allarmante se si considera che le statistiche indicano centinaia di milioni di utenti attivi e consumi orari vertiginosi a livello globale

38 Il grave problema dell'obsolescenza tecnologica e dell'accumulo di rifiuti elettronici (e-waste) generato dalle infrastrutture necessarie per l'IA è analizzato in dettaglio in Winst, Jenis, *The Hidden Costs of AI: A Review of Energy, E-Waste, and Inequality in Model Development*, 2025. Si sottolinea come la continua richiesta di potenza computazionale per sistemi sempre più complessi acceleri drasticamente il ricambio dell'hardware, aggravando l'inquinamento da materiali tossici. Sulla questione, cfr. anche Trifiletti, V., art. cit., p. 727

39 SaveTheChildren, *Il 41,8% degli adolescenti si è rivolto all'Intelligenza Artificiale per chiedere aiuto quando era triste, solo/a o ansioso/a. Oltre il 42% per chiedere consigli su scelte importanti da fare*, 14 novembre 2025 - ultimo accesso 2 luglio 2026

Mentre un'indagine di OrizzonteScuola sottolinea che solo il 25% dei docenti usa questi strumenti⁴⁰. Da un lato si ha un uso talvolta anche eccessivo mentre dall'altro l'uso che se ne fa, seppur in quantità ridotta, viene fatto in maniera critica. Ovvero, i docenti utilizzano lo strumento per facilitarli il lavoro e non per sostituirsi al lavoro. Chiaro, non è una competizione. Però, proprio perché il docente dispone di competenze maggiori e rispetto all'apprendimento, l'incontro tra questi mondi può generare una crescita di competenze per tutti. Limitando il discorso al nostro oggetto di tesi, l'utilizzo di strumenti IA in classe potrebbe favorire l'uso di un metodo storico anche per valutare le risposte della macchina. Ad esempio, in un'esperienza condotta in un liceo agli studenti è stato chiesto di interrogare la macchina simulando un dialogo diretto con Ottaviano Augusto⁴¹. Un simile approccio favorisce il coinvolgimento attivo, ma impone una rigorosa fase di verifica. La macchina, infatti, operando su base probabilistica e non logica, tende a produrre inesattezze o allucinazioni: nel caso specifico, il chatbot si è attribuito falsamente l'edificazione del Circo Massimo (che Augusto si limitò a restaurare) e la fondazione della città di Cagliari. Di fronte a questi errori, il compito del docente diventa quello di smontare quella visione dell'IA come oracolo, spingendo gli allievi a non assumere la risposta dell'algoritmo come verità rivelata, ma a confrontarla con fonti primarie e secondarie autorevoli, indagando l'origine delle informazioni. Dunque imparando ad utilizzare quella cassetta degli attrezzi dello storico che si è vista nel paragrafo I.2.

<https://www.savethechildren.it/press/il-418-degli-adolescenti-si-e-rivolto-ailintelligenza-artificiale-chiedere-aiuto-quando-era>

⁴⁰ OrizzonteScuola, *Il 25% dei docenti italiani usa Intelligenza Artificiale. Ecco come*, 18 ottobre 2025 - ultimo accesso 19 giugno 2026

<https://www.orizzontescuola.it/il-25-dei-docenti-italiani-usa-Intelligenza-artificiale-ecco-come/>

⁴¹ Teofilo, Arcangelo, *L'Intervista impossibile: Ottaviano Augusto. L'intelligenza artificiale come strumento per apprendere la storia antica*, 9 maggio 2023 - ultimo accesso 19 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/498-l-intervista-impossibile-ottaviano-augusto-l-intelligenza-artificiale-come-strumento-per-apprendere-la-storia-antica.html>

8. LA FIGURA DEL *PUBLIC HISTORIAN GRAPHIC DESIGNER*

Nei capitoli precedenti si è introdotta la figura del *public historian designer* [vedasi IV.5]. Si è definita tale figura mettendo in parallelo quelli che sono i concetti della *public history* — una visione secondo cui il docente si accomuna al «mestiere» del *public historian* — e i paradigmi del «fare grafica» oggi. Ovvero, come l'avvento del personal computer e del desktop publishing abbiano portato al movimento D.I.Y. (design it yourself), portando la grafica a essere ovunque e rendendo chiunque fosse interessato al «fare grafica» sempre più autonomo. Il docente, implicitamente, progettando contenuti per la didattica (slide, video, documenti, etc.) diventa il designer di un «manuale» che si è definito “diffuso” [vedasi IV.5.1.]. Un manuale esteso alle esigenze della classe, che ci si auguri il docente conosca, e non generico come i manuali sul mercato. I manuali ad oggi, come si è visto nel capitolo II.3, sono pensati per soddisfare le esigenze più comuni e si trovano al centro di una situazione di crisi, che si è già evidenziata in tal senso: da un lato la ricerca ne evidenzia le criticità didattiche, dall'altro gli studenti lo utilizzano con minore frequenza. Alla luce di una frequenza maggiore dei chatbot basati su IAGen questa figura del *public historian designer* potrebbe venire facilitata. Proviamo prima a definire un quadro dei maggiori strumenti che potrebbe avere a disposizione oggi tale figura

CANVA

Canva è una piattaforma per la progettazione grafica operante in rete, concepita nel 2013 in Australia dall'imprenditrice Melanie Perkins. La piattaforma fornisce agli utenti gli strumenti necessari a elaborare contenuti visivi, quali presentazioni, infografiche, documenti per la stampa, video e grafiche destinate alle reti sociali.

L'accesso alla piattaforma può avvenire secondo diverse modalità. L'utente può utilizzare la piattaforma sul web, attraverso il browser del computer, oppure avvalendosi dell'applicazione, sviluppata per i sistemi operativi Windows, Mac e Chromebook. Il prodotto risulta inoltre impiegabile sui dispositivi mobili tramite le applicazioni per iOS e Android. I progetti elaborati vengono salvati costantemente su un sistema di archiviazione remota, garantendo la sincronizzazione del lavoro tra i diversi dispositivi dell'utente. Riguardo ai costi, Canva offre un piano di base gratuito ma con delle limitazioni. Tale licenza attribuisce all'utente uno spazio di archiviazione di cinque gigabyte, affiancato da una libreria comprendente oltre due milioni di modelli predefiniti. Gli utenti che hanno maggiori necessità possono sottoscrivere l'abbonamento denominato Pro, il cui costo si attesta intorno ai dodici euro mensili o centodieci euro su base annua. L'opzione a pagamento garantisce l'uso avanzato del pacchetto di intelligenza artificiale denominato Magic Studio, la funzione di rimozione degli sfondi dalle immagini e lo sfruttamento di alcuni elementi grafici a uso esclusivo. Inoltre, vengono proposti ulteriori piani tariffari dedicati ai gruppi di lavoro aziendali e garantisce l'accesso senza costi a insegnanti e studenti attraverso l'iniziativa Canva Education. L'ambiente di lavoro facilita le operazioni agli utenti privi di formazione tecnica mediante un'interfaccia basata sul trascinamento degli elementi sulla pagina, un sistema noto nel linguaggio informatico come drag-and-drop. Il programma riduce la complessità tecnica fornendo modelli precostituiti, strutture guidate e funzioni che si adattano contestualmente all'elemento selezionato sulla pagina. L'utente sceglie uno schema visivo e posiziona testi, forme e immagini attingendo da un vasto archivio. La procedura elimina il bisogno di possedere competenze teoriche, permettendo la realizzazione di contenuti visivi ordinati e chiari tramite combinazioni preimpostate.

POWERPOINT

Microsoft PowerPoint è un programma informatico dedicato all'elaborazione e alla proiezione di presentazioni multimediali. Ad oggi è probabilmente il programma maggiormente noto per la progettazione di slide. Sviluppato originariamente dalla Forethought Inc. e successivamente acquisito dalla Microsoft Corporation, l'applicativo organizza le informazioni in una sequenza di schermate,

denominate diapositive, destinate alla riproduzione visiva. L'utente struttura lo spazio di lavoro inserendo testi, immagini, grafici e filmati all'interno di tali pagine per comunicare concetti o dati in contesti accademici, aziendali o didattici. È possibile utilizzare il programma secondo tre diverse modalità. L'applicativo risulta gratuitamente attraverso la versione telematica denominata Microsoft 365 Online, la cui operatività rimane vincolata al possesso di un account della casa produttrice e a una connessione di rete stabile. L'utilizzo avanzato prevede la sottoscrizione del pacchetto Microsoft 365, il quale richiede il pagamento di un canone periodico, mensile o annuale, e garantisce l'uso del programma associato ai servizi di archiviazione remota. Esiste l'opzione di acquistare una licenza perpetua, la quale comporta un pagamento unico per l'installazione locale del software sul calcolatore, esentando l'utente da obblighi di rinnovo. I costi variano a seconda della licenza scelta e risultano inferiori qualora ci si avvalga di rivenditori autorizzati per l'acquisto di licenze puramente digitali. L'architettura del programma facilita le operazioni grafiche agli utenti privi di competenze specifiche mediante l'uso di modelli precostituiti e strutture guidate. L'operatore organizza i contenuti selezionando schemi visivi già impostati, definiti layout, i quali determinano la disposizione rigida di titoli, testi e immagini sulla pagina. Il software dota la persona di temi grafici che coordinano automaticamente i colori, i caratteri tipografici e gli sfondi, garantendo l'omogeneità visiva dell'intero documento. L'applicativo dispone di strumenti di intelligenza artificiale integrati, tra cui le funzioni di suggerimento per la progettazione, capaci di analizzare il materiale inserito e proporre istantaneamente impaginazioni elaborate e coerenti con il contenuto. L'inserimento e la manipolazione degli oggetti avvengono attraverso procedure grafiche dirette, permettendo di ridimensionare o spostare gli elementi trascinandone i bordi con il dispositivo di puntamento. L'adozione di questi automatismi elimina il bisogno di possedere nozioni teoriche di composizione o disegno, permettendo a chiunque la generazione di diapositive ordinate e leggibili.

GEMINI

La famiglia di intelligenza artificiale denominata Gemini è un sistema sviluppato da Google, articolato in diversi

modelli progettati per elaborare testi, immagini, video e codice informatico. La suite comprende strumenti specifici come Nano Banana, un generatore ed editor di immagini capace di tradurre descrizioni testuali in file grafici ad alta risoluzione, e Veo, un chatbot dedicato alla creazione di sequenze video realistiche dotate di audio nativo e movimenti di macchina complessi. Tali tecnologie si possono integrare all'interno della piattaforma didattica Google Classroom, fornendo un assistente virtuale per la gestione delle attività scolastiche. Il sistema può assistere i docenti nella programmazione delle lezioni e nella stesura dei materiali didattici. Il docente può richiedere la generazione di questionari a scelta multipla, griglie di valutazione, riassunti di testi complessi ed elenchi di vocaboli. Il programma facilita la traduzione di documenti in diverse lingue e suggerisce attività di laboratorio o spunti per avviare dibattiti in classe. Gli insegnanti possono contare su un supporto per la correzione degli elaborati scritti, ricevendo proposte di revisione che rispettano il livello scolastico degli alunni in un ambiente protetto. L'accesso a queste risorse avviene tramite la piattaforma web di Google Workspace o l'applicazione web Gemini. L'integrazione per le scuole risulta disponibile per gli istituti che adottano le licenze specifiche Google Workspace for Education, la cui abilitazione è affidata agli amministratori informatici della struttura per limitare le funzionalità in base all'età degli studenti. L'uso dei modelli per la generazione multimediale da parte dei singoli utenti prevede la sottoscrizione di abbonamenti a pagamento. I piani tariffari propongono diverse opzioni, come il pacchetto Google AI Plus al costo di circa otto dollari mensili per funzioni di base, l'opzione Pro a circa ventidue euro mensili per un impiego superiore e l'accesso ai video, fino alla versione Ultra per le operazioni più esigenti. Esiste una soglia di fruizione priva di costi, la quale impone restrizioni sul numero di creazioni giornaliere e sulla risoluzione dei file esportati. L'architettura di questi modelli riduce la complessità della progettazione visiva per gli operatori sprovvisti di competenze tecniche. Il docente semplicemente descrivendo cosa vuole ottenere può ottenere una grafica. Non sempre questo risultato sarà preciso con quanto descritto, spetta dunque al docente saper descrivere bene le informazioni da comunicare. Il modello Nano Banana interpreta la richiesta per comporre infografiche, modificare dettagli di una fotografia o alterare la luce di uno scenario, ricorrendo all'incrocio di dati reali tramite il motore di ricerca per garantire la correttezza

delle informazioni spaziali e testuali. Il sistema Veo compone filmati completi di effetti sonori e inquadrature specifiche partendo da una breve descrizione. L'ambiente di lavoro denominato Canvas permette di elaborare intere presentazioni partendo da un singolo comando testuale o da un documento, fornendo impaginazioni, testi e immagini coordinate. Tali automatismi aggirano la necessità di padroneggiare software di fotoritocco o montaggio video, affidando al calcolatore la composizione tecnica e strutturale del prodotto multimediale

IAGEN NEI MANUALI

Negli ultimi anni alcuni editori per far fronte all'evoluzione tecnologica hanno implementato l'IAGen in diverse modalità. La maggior parte degli editori (in particolare Mondadori, Loescher, Sanoma e Feltrinelli) affianca al testo di studio chatbot progettati per l'elaborazione dei contenuti didattici. Tali sistemi presentano la similitudine strutturale di operare in ambienti protetti, vincolando l'algoritmo alla rielaborazione esclusiva del materiale editoriale per limitare la produzione di informazioni inesatte. L'accesso a questi chatbot avviene mediante le piattaforme web proprietarie degli editori, subordinate allo sblocco digitale del volume in adozione. L'utente opera nel sistema HUB Scuola per Mondadori, nel portale iwPiù per Loescher e nello spazio My Place per Sanoma. Feltrinelli invece attraverso codici QR collega in modo diretto l'utente al relativo assistente virtuale. L'accesso a questi strumenti è incluso nella licenza d'acquisto dell'ebook. Le differenze tra le proposte editoriali risiedono nell'impostazione operativa e nel pubblico di riferimento. Loescher si rivolge esclusivamente ai docenti attraverso una piattaforma a istruzioni preconfigurate, dove il docente seleziona messaggi prestabiliti in modo da evitare la formulazione di comandi testuali complessi. Anche Sanoma si rivolge agli insegnanti, a differenza di Loescher però il docente può interagire liberamente con il chatbot. Mondadori indirizza il proprio chatbot allo studente, strutturandolo in tre funzioni di base finalizzate a spiegare i concetti, semplificare il testo e generare autonomamente domande per la verifica. Feltrinelli propone una soluzione sdoppiata, separando le funzioni di programmazione e controllo anti-plagio destinate al docente dall'interfaccia di ripasso riservata agli alunni. Riguardo alla semplifica-

zione delle operazioni grafiche per docenti sprovvisti di competenze tecniche, è il chatbot che definisce l'organizzazione spaziale delle informazioni. Il chatbot di Loescher compone autonomamente mappe concettuali e sequenze di diapositive per presentazioni, restituendo documenti in formati modificabili pronti per la proiezione. Il sistema elaborato da Mondadori supporta la decodifica dell'apparato iconografico, fornendo descrizioni esplicative di grafici e tabelle già presenti all'interno del volume. Tali automatismi permettono la generazione o la comprensione di contenuti visivi ordinati omettendo lo studio preliminare di software di impaginazione o di disegno.

BOOK IN PROGRESS AI

Il progetto Book in Progress AI si configura come un ecosistema educativo digitale sviluppato internamente all'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Ettore Majorana" di Brindisi. La piattaforma è l'evoluzione di un'iniziativa avviata nel 2009 per l'autoproduzione da parte dei docenti dei materiali didattici, trasformando il manuale di studio in un ambiente adattivo gestito tramite IAGen. Il sistema impiega un'infrastruttura basata su server ospitati localmente all'interno della struttura scolastica, elaborando i documenti senza affidarsi a enti esterni. Uno degli aspetti positivi di questo progetto è la tutela della privacy, poiché non vengono raccolti dati personali e non avviene alcuna profilazione dell'utenza per scopi commerciali, a differenza di quanto accade nelle piattaforme private viste in precedenza. Un ulteriore beneficio risiede nella elevata personalizzazione dell'apprendimento garantita dall'algoritmo denominato Genius, capace di declinare i contenuti secondo otto diversi stili cognitivi e di integrare strumenti compensativi, quali la traduzione simultanea, la sintesi vocale e l'adozione di caratteri tipografici ad alta leggibilità per i soggetti dislessici. Seppur si tratti di un progetto virtuoso, ha diversi limiti e criticità. Tra le limitazioni si evidenzia la necessità di una costante supervisione umana, definita nel gergo tecnico *human-in-the-loop*, la quale impone al docente un rigoroso lavoro di revisione per convalidare e attribuire senso pedagogico ai contenuti generati dalla macchina prima della relativa distribuzione. Inoltre, l'efficacia del modello richiede che le scuole predispongano e mantengano un'adeguata infrastruttura informatica interna per

l'archiviazione e l'esecuzione degli algoritmi. Nella piattaforma vengono distinte due diverse interfacce: una per i docenti in cui gli insegnanti possono, interagendo con un chatbot, ottenere bozze di lezioni strutturate, sequenze di codice informatico, verifiche e simulazioni. Il programma affianca a queste funzioni di scrittura un sistema di analisi che permette all'educatore di monitorare i progressi formativi della classe in un ambiente protetto; la seconda interfaccia è pensata per gli studenti che selezionando una determinata materia possono consultarne i contenuti, caricati dalla docenza, e in forma riservata i propri avanzamenti nell'apprendimento. Evidenziando una porzione del documento, lo studente attiva un assistente virtuale programmato per aiutarlo fornendo definizioni, riassunti, approfondimenti tematici e traduzioni del brano in diverse lingue. Il sistema consente di richiedere la riproduzione vocale dello scritto per agevolare l'assimilazione dei concetti o aggirare le difficoltà di decodifica del testo. L'algoritmo verifica l'apprendimento generando in autonomia questionari a scelta multipla e domande a risposta aperta tarati sui progressi registrati dall'individuo.

Tutti questi strumenti, in particolare i chatbot basati su IAGen, possono facilitare il lavoro del docente nella progettazione della sua didattica. Secondo questa dimensione che abbiamo fino ad ora ipotizzato, non utilizzando il manuale il docente si sostituisce alla filiera dell'editoria, somministra lui stesso un manuale che è diffuso. Va contro alle dinamiche del mercato e il mercato in qualche modo si dovrà adeguare. Come si è visto, l'editoria sta già attuando diverse strategie per implementare l'IAGen all'interno della propria offerta. I motivi di queste scelte sono, con ogni probabilità, guidati dall'interesse di seguire un trend di mercato [vedasi V.6]. Implicitamente però, gli editori fornendo questi strumenti facilitano questa definizione della figura del *public historian designer*. Il manuale rimane la fonte autorevole ma viene utilizzato ancora di più in modo flessibile dal docente. Se questa è la figura che si sta delineando, il Ministero sarà in grado di somministrare queste competenze? Ha senso investire così tanto nell'IA se prima non si hanno competenze sulle immagini che questa produce? Perché finora si è descritta questa figura come un progettista «informale» [vedasi IV.5.3.], però ci si auspica che il docente possa diventare un professionista a tutto tondo. Se è vero che

viviamo «nell'era delle immagini», non è solo una questione di saper usare i software o chatbot, ma anche di saper decifrare e controllare le immagini. Se il docente non ha una alfabetizzazione in tal senso, come fa a trasmettere dei contenuti agli studenti che il più delle volte conoscono molti più strumenti dei docenti. Paradossalmente, si potrebbe dire che i migliori insegnanti di storia saranno i grafici, a cui però mancano le competenze pedagogiche e didattiche. Se il docente si limita ad avere solo abilità grafiche è come un DJ che non conosce le note. Un bravo tecnico ma che non conosce l'oggetto della sua rappresentazione. Dunque, le scuole di formazione dei docenti dovrebbero formare i docenti dal punto di vista della forma e non solo del contenuto.

APPENDICE

ANTEPRIMA DELLA IV CONFERENZA ANNUALE: "INSEGNARE STORIA CON GLI OGGETTI, TRA MATERIALITÀ E MONDO DIGITALE" A CURA DELLA SOCIETÀ ITALIANA DI DIDATTICA DELLA STORIA

In questa ricerca si è fatto riferimento ad alcuni metodi di didattica della storia. Queste metodologie laboratoriali sono maggiormente incentrate sul lavoro sulle fonti. Da anni infatti la ricerca ha abbandonato una visione trasmissiva, dogmatica e nozionistica per passare ad una visione laboratoriale che non disprezza un approccio ludico. Queste attività sono condivise dai docenti attraverso blog come Novecento.org o HistoriaLudens.it, ma anche in modo più puntuale attraverso www.convegniorganizzati.it organizzati dalla Società Italiana di Didattica della Storia (d'ora in avanti SiDidaSt). A Torino nei giorni 3-5 settembre 2026 si svolgerà la IV Conferenza nazionale dal titolo "Insegnare storia con gli oggetti, tra materialità e mondo digitale". Si riporta l'anteprima presente sul sito della SiDidaSt¹:

"Nei giorni 3-5 settembre 2026, la IV Conferenza nazionale si terrà a Torino e affronterà le questioni legate all'insegnamento della storia alla luce delle nuove Indicazioni, proponendo l'approccio della didattica con gli oggetti come metodologia concreta per sviluppare la capacità di pensare storicamente negli alunni e nelle alunne, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. La Conferenza sarà un'occasione di discussione, di aggiornamento normativo e didattico per i e le docenti e vedrà coinvolti oltre venti esperti/e in veste di relatori e tutor.

L'invito alla partecipazione è aperto agli e alle insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, oltre che agli studiosi e ai ricercatori di storia e

¹ Società Italiana di Didattica della Storia, *IV Conferenza annuale: "Insegnare storia con gli oggetti, tra materialità e mondo digitale"*, 5 aprile 2026 - ultimo accesso 2 luglio 2026 <https://www.sididast.it/2026/04/05/conferenza2026/>

di didattica e a tutti i cittadini e le cittadine interessati/e.

La Conferenza sarà articolata in quattro sessioni:

- giovedì pomeriggio: sessione ristretta di discussione sulla formazione iniziale dei/delle docenti di storia (non rientra nel corso di formazione riconosciuto per gli/le insegnanti);
- venerdì mattina e pomeriggio: lezioni di aggiornamento storico-grafico, tavola rotonda e laboratori sulla didattica con gli oggetti, tradizionale e con le nuove tecnologie;
- sabato mattina: prosecuzione dei laboratori;
- le attività proseguiranno per i/le docenti interessati/e a distanza, fino al completamento di 25 ore di formazione, che saranno attestate.”

Il programma si articola in vari appuntamenti pensati per diversi gradi dell'istruzione scolastica, dalle scuole dell'infanzia alle scuole secondarie di 2° grado. Si rimanda al sito della SiDidaSt per visionare il programma completo. Qui di seguito viene riportata la locandina dell'evento. [Fig.1]

Alla luce di quanto evidenziato in questa tesi, ovvero il ruolo implicito da graphic designer da parte della docenza, verrebbe da chiedersi in che modo questo ruolo possa definirsi senza una formazione in tal senso. Crediamo che siano proprio luoghi come questi (convegni, conferenze, etc.) gli spazi adatti per sollevare queste questioni e evidenziare ancor di più la domanda: che cosa vuol dire insegnare la storia ai giovani?

IV Conferenza annuale SiDidaSt

Insegnare storia con gli oggetti, tra materialità e mondo digitale



3-5 SETTEMBRE 2026

▶ TORINO E ON-LINE

Rivolta a

Insegnanti di ogni ordine e grado
Studenti/esse di storia e didattica della storia
Cittadini/e

SINTESI DEL PROGRAMMA

Sessione 1
Giovedì 3/9 h. 17-19

**La didattica della storia
e la formazione dei
docenti**

Confronto e discussione
con i/le rappresentanti
delle società storiche

Sessione 2
Venerdì 4/9 h. 9-13

**Insegnamento della storia
e coscienza storica**

Lezioni e momenti
di discussione

Sessione 3
Venerdì 4/9 h. 15-17

**Insegnare storia con gli
oggetti**

Lezioni e momenti
di discussione

Sessione 4
Venerdì 4/9 h. 17.30-19
Sabato 5/9 h. 9-12.30

**Laboratori in università e
nei musei**

**A seguire: assemblea
dei soci e delle socie**

in collaborazione con AIMC Piemonte,
CIDI Torino, FNISM sezione di Torino,
MCE Gruppo Territoriale Piemonte

APRI PROGRAMMA DETTAGLIATO



L'iniziativa è pubblicata su piattaforma S.O.F.I.A. ed
inserita nel catalogo online dei corsi di formazione e
aggiornamento ai sensi della direttiva 370/2016 e,
pertanto, valida per l'assolvimento dell'obbligo di
formazione professionale dei docenti.
Il corso comporta un impegno di 25 ore (delle quali 11
in presenza, 2 di tutoraggio a distanza, 2-4 di
svolgimento in classe; 5 di autoformazione e
adattamento dei materiali; 5 ore; 3-5 di valutazione
degli elaborati degli alunni e attività valutazione del
percorso).
Il corso è caricato sulla piattaforma S.O.F.I.A. con ID
105080.

ISCRIZIONI
ENTRO IL 30 AGOSTO

[Clicca qui](#)

SEDE DELLE ATTIVITÀ

Auditorium Complesso Moro
Università di Torino, via G. Verdi

Informazioni

segreteria@sidadast.it



CON IL PATROCINIO DI



Fig.1 Locandina della IV Conferenza annuale: “Insegnare storia con gli oggetti, tra materialità e mondo digitale” a cura della Società Italiana di Didattica della Storia

CONCLUSIONI

Come si è evidenziato in queste pagine, il tradizionale manuale cartaceo di storia nella SS2 si trova oggi al centro di una frattura: da un lato il manuale è messo in discussione dalla ricerca scientifica, che ne evidenzia le criticità didattiche (fra tutte, la trasmissione di una storia dogmatica), e dall'altro gli studenti lo usano con minore frequenza. Questo uso ridotto è stato verificato attraverso l'indagine vista nel paragrafo II.3.6.5. A rendere ancora più incerta questa situazione è il recente avvento dell'Intelligenza Artificiale Generativa (di seguito IAGen).

Nonostante ciò, come testimoniano i dati dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (di seguito AGCM o Autorità), il manuale cartaceo continua ad essere lo strumento principale adottato dai docenti. I quali però adottano un manuale del quale gli studenti ne fanno poco uso e di cui la ricerca, e in parte anche loro, non è soddisfatta. In questo contesto, attraverso le interviste condotte nella parte III, è stato possibile evidenziare il ruolo del *graphic designer* oggi in questo contesto. L'intervista ad Aldo Simeone, project manager per Loescher/D'Anna, sottolinea la complessità del progetto di un manuale scolastico. L'intervista a Matteo Boldrini, redattore freelance, rileva l'uso dei chatbot basati su tecnologia IAGen nel processo editoriale. L'intervista a Nicoletta Valentini e Paolo Sasso, graphic designers presso lo studio Falcinelli&Co., descrive il processo di progettazione visiva di un manuale scolastico. Infine, per dar voce ai veri autori dei manuali scolastici, all'interno della ricerca viene analizzata la conferenza Insegnare la storia ai giovani a cura della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli svoltasi nel 2022, a cui hanno partecipato diversi storici italiani, alcuni dei quali autori di manuali per la SS2. Dalle interviste si rileva che nella progettazione visiva di un manuale scolastico l'autorialità del progetto grafico sia diluita nella mediazione tra graphic designer e redazioni editoriali. Inoltre l'impiego dei chatbot basati su tecnologia IAGen sta già trasformando il settore abbattendo i tempi e i costi delle lavorazioni redazionali per le attività più ripetitive, pur non riuscendo ancora sostituire la sensibilità umana nelle scelte iconografiche e il rispetto delle linee editoriali.

Alla luce di queste interviste si ipotizza che nel momento in cui il manuale dovesse cambiare potrebbe avvenire un cambiamento della sua struttura ma non dei suoi contenuti. Per spiegare meglio questo concetto, si definisce «contenuto» tutto ciò che trasmette una nozione

(il testo centrale, le microstorie, le schede di approfondimento, etc.), e si definisce «struttura» il modo in cui questi contenuti sono forniti agli studenti, ovvero come i contenuti vengono somministrati. Dalle interviste alla docenza nell'Istituto di Istruzione Secondaria «Galilei-Ferrari» è emerso che nelle classi in cui il manuale non viene adottato vengono forniti i contenuti attraverso diverse modalità (slide, riassunti, video, etc.). Il docente dunque, seppur non faccia riferimento a nessun manuale, svolge la propria didattica come se lo avesse. Perché all'interno di un manuale si troveranno gli stessi contenuti, magari alcuni rappresentati in modalità simile, ma somministrati in maniera diversa agli studenti. Ovvero, è il docente che decide con quali modalità far fruire i contenuti agli studenti. In questo modo, il docente personalizza la didattica secondo le esigenze della classe, senza dover ricorrere ad un manuale che cercando di soddisfare le esigenze di tutti (studenti, docenti, autori, mercato, etc.) rimane troppo ampio.

In questo scenario, il docente non utilizzando un manuale si sostituirebbe alla filiera dell'editoria e dunque *somministrerebbe*¹ un proprio “manuale”. Andrebbe contro le dinamiche di mercato e il mercato si dovrebbe adeguare. Dalle nostre ricerche l'editoria al momento non si sta accorgendo di queste dinamiche, però come si è visto nel capitolo 8, stanno venendo attuate diverse strategie per l'implementazione dell'IAGen all'interno delle offerte editoriali. Alcuni chatbot editoriali consentono la produzione di materiali didattici basati sui contenuti del libro. In questo modo il manuale rimane la fonte autorevole ma viene utilizzato in modo ancora di più flessibile dal docente. Il quale, avrebbe un ulteriore strumento a disposizione per la sviluppare la propria didattica, corroborando quanto detto poc'anzi, ovvero la progettazione di un “manuale” pensato per le specificità della classe. In questo caso dunque, si tratterebbe di un “iper-manuale” ovvero di un manuale che va oltre ad una visione canonica e si estende sulle esigenze della classe. Però, in questa situazione, bisogna far notare che la dinamica è duplice: il docente non sempre conosce le esigenze della classe. In una dinamica il processo può essere *top down*, ovvero il docente decide come strutturare la didattica senza un'analisi del contesto. In un'altra dinamica il processo

¹ Si utilizza questo termine facendo riferimento alla dinamica di mercato della manualistica scolastica secondo cui chi sceglie il libro non ne sostiene i costi e chi lo usa non lo sceglie. Similmente a quanto avviene per i farmaci soggetti a prescrizione medica, che vengono appunto somministrati.

può essere *bottom up*, ovvero il docente analizzando il contesto, ponendo delle domande, struttura la didattica attorno a questo “iper-manuale”. Secondo queste dinamiche, si potrebbe dire che il docente non si figura solo come un mediatore, che si pone in mediazione tra un pubblico (studenti) e la materia (storia), ma adotta anche delle abilità progettuali tipiche del *graphic designer*. Tali abilità sono messe in pratica attraverso l’uso di software che hanno democratizzato il «fare grafica» come *Canva* e *PowerPoint*. Con il progredire degli strumenti di IAGen questa pratica grafica verrebbe maggiormente facilitata e diffusa. In questo contesto, si delinea così la figura del *public historian graphic designer*, ovvero un docente che pur non definendosi né storiografo né *designer*, nella pratica quotidiana attua competenze pedagogiche, didattiche, storiche e abilità progettuali. Al momento non crediamo che tale figura abbia il pieno controllo delle proprie abilità, soprattutto nell’uso di chatbot IAGen, spetterà agli organi di formazione dei docenti trasformare queste abilità grafiche in competenze, in modo da fornire ai docenti gli strumenti necessari per potersi adattare alla contemporaneità.

Concludendo, il ruolo del *graphic designer* nella progettazione dei manuali di Storia per la Scuola Secondaria di 2° grado si rivela duplice: da un lato, la canonica figura del *graphic designer*, potrebbe svilupparsi come «professionista della comunicazione visiva», ovvero un o una professionista che non possa limitarsi alle sole competenze di ambito grafico-editoriale, ma che debba invece integrarle con competenze di molteplici altri linguaggi visivi (web, video, etc.). Dall’altro canto, come si è evidenziato in questa ricerca, la grafica non è più solo un discorso tra professionisti. Il docente, se ben formato, potrebbe delinearsi come *public historian graphic designer*, un grafico che non lavora nel mercato editoriale ma per la Scuola. In questo senso, quella che veniva definita come «altra grafica», ovvero la grafica di pubblica utilità entrebbe davvero nell’utilità pubblica.

BIBLIOGRAFIA

1. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

2. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

3. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

4. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

5. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

6. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

7. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

8. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

9. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

10. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

11. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

12. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

13. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

14. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

15. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

16. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

17. *La cultura del libro* di **Enrico Caviglioli**, Roma, 1978, pp. 128, L. 1.500.

18. *Il libro e la cultura* di **Antonio Ghirelli**, Roma, 1980, pp. 128, L. 1.500.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

Adorno Salvatore, Ambrosi Luigi e Angelini Margherita (a cura di), *Pensare storicamente*. Didattica, laboratori, manuali, 2020.

AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57* – Editoria scolastica in Italia. Executive Summary, Roma, 2025.

AGCM, *Indagine Conoscitiva IC57* – Editoria scolastica in Italia. Rapporto Finale, Roma, 2025.

AlmaDiploma, *Il Profilo dei Diplomatici 2025*, 2025.

AlmaDiploma, *XX Indagine. Esiti a distanza dei Diplomatici «A uno e tre anni dal diploma»*. Rapporto 2026, 2026.

Anostini Jessica, *La Svezia torna a carta e penna*. Pellai: «Il digitale a scuola ha impoverito i cervelli», in «Tgcom24», 2026

Battista Ennio, *Via tablet e altri strumenti digitali, a scuola si ritorna ad usare solo carta e penna*, in «Il Fatto Quotidiano», 2023.

Benini Silvia, *I manuali di storia come oggetti di studio e fonti per la ricerca storica*, in «Mondadori Education», 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.mondadorieducation.it/i-manuali-di-storia-come-oggetti-di-studio-e-fonti-per-la-ricerca-storica/>

Bergmann Dave e Stryker Cole, *Che cos'è l'intelligenza artificiale generale (AGI)?*, in «IBM Think», s.d.

Bertella Farnetti Paolo, Bertuccelli Lorenzo e Botti Alfonso (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2017.

Bloch Marc, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 2009

Bolisani Ettore e Gottardi Giorgio, *Nascita ed evoluzione di Internet*, in P. Garrone e S. Mariotti (a cura di), *L'economia digitale*, il Mulino, Bologna, 2001.

Bollini Letizia e Guida Francesco Ermanno, *La storia breve. Una lettura sul design della comunicazione digitale*

in Italia dal 1993 al 2007, in «AIS/Design. Storia e Ricerche», vol. 12, n. 22 Chiesa Rosa, Peruccio Pier Paolo e Vinti Carlo, (a cura di), *Storia del design digitale e storia digitale del design*, pp. 57-86, 2025.

Brusa Antonio, Guida al manuale di storia, 1986.

Brusa Antonio, Il laboratorio storico, 1991.

Brusa Antonio, 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», n. 1 (2021), pp. 183-230.

Brusa, Antonio, Insegnare e apprendere con il manuale, in «PuntoEdu Riforma», INDIRE, 2005.

Brusa, Antonio, Uso del manuale di storia. Lezione 4a. Il manuale, in «Historia Ludens», 2021. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/uso-del-manuale-di-storia.html>

Bunnenberg, Christian e Gautschi, Peter, School History Textbooks in the 21st Century, in «Public History Weekly», 4 marzo 2021. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://public-history-weekly.org/9-2021-2/history-textbooks-21st-century/>

Cajani, Luigi e Corsi, Elisabetta, Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 1 (2021), pp. 7-9.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, s.v. «chatbot», Cambridge University Press, Cambridge, s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/chatbot>

Capacci, Alessio e Turati, Gilberto, Il peggioramento delle competenze alfa-numeriche degli studenti italiani ed europei, in «Osservatorio CPI», 2024, pp. 1-7.

Carlino, Andrea, L'ascensore sociale si blocca già alla scelta della scuola: il titolo di studio dei genitori orienta il futuro dei figli più di attitudini e talenti, in «Orizzonte Scuola», 5 febbraio 2026. - ultimo accesso 25 giugno

2026 <https://www.orizzontescuola.it/lascensore-sociale-si-blocca-gia-alla-scelta-della-scuola-il-titolo-di-studio-dei-genitori-orienta-il-futuro-dei-figli-piu-di-attitudini-e-talenti/>

Carosotti, Giovanni e Latempa, Rossella, Il Piano Scuola 4.0: la digitalizzazione forzata del PNRR – parte I, in «ROARS», 2023.

Cau, M. e Zanatta, S. (a cura di), Dalla carta ai pixel. La storia raccontata, il Mulino, Bologna, 2025.

Cauvin, Thomas, New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History, in «magazén», vol. II, n. 1 (2021), pp. 13-44.

Ceccoli, Paolo, Insegnare in Europa: prospettive, metodologie, risorse per la storia, in «Novecento.org», n. 19 (giugno 2023), DOI: 10.52056/9791254693872/04.

Chen, X., Wang, X., Colacelli, A., Lee, M. e Xie, L., Electricity Demand and Grid Impacts of AI Data Centers: Challenges and Prospects, arXiv, 2025.

CISL Scuola, Allegato B – Quadri orari degli Istituti Tecnici (D.P.R. 88/2010), s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.cislscuola.it/uploads/pics/cislscuola_AllegatoB_IstTecn.pdf

Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), Parere sullo schema di decreto concernente l'attuazione degli articoli 26 e 26-bis del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, recante la revisione dell'assetto ordinamentale degli istituti tecnici, seduta plenaria n. 159, 5 febbraio 2026.

Cooper, Muriel, Computers and Design, in «Design Quarterly», n. 142 (1989), p. 206.

D'Agostini, Marco, Cantone, Damiano, Pascut, Stefania, Paschetto, Andrea e Feruglio, Susanna, The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being, in «Form@re», vol. 22, n. 2 (2022), pp. 114-118.

Dari, E., Intelligenza Artificiale – cosa c'è dietro ChatGPT, Rizzoli Education, s.d.

De Martino, Delio e Del Gottardo, Ezio, The Evolution of Italian E-Learning between the Two Millenniums (1995-2005), in «TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology», vol. 20, n. 2 (aprile 2021).

Dhar, Payal, The Carbon Impact of Artificial Intelligence, in «Nature», vol. 2 (2020), pp. 423 ss.

Dipartimento per la trasformazione digitale, Piano Scuole connesse, s.d.

Editori scolastici, Strumenti di Intelligenza Artificiale per docenti e studenti (Mondadori – HUB Scuola; Zanichelli; Feltrinelli Scuola; Loescher/D’Anna; Sanoma; La Scuola), s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://mondo.hubscuola.it/tool/tutor-ai-del-libro-digitale/> ; <https://www.zanichelli.it/scuola/per-chi-insegna/siti-laz/laz-intelligenza-artificiale/> ; <https://feltrinelliscuola.it/strumenti-ai-per-docenti-e-studenti/> ; <https://iwpiu.loescher.it/ai-docenti> ; <https://sanoma.it/prodotti-digitali/tutorai> ; <https://youtu.be/o6JFOC9n85Q?si=yx6kzXtfJql8KicW>.

L’evoluzione delle tecnologie digitali e della connettività Internet nella scuola italiana: un’analisi storico-pedagogica, politica e infrastrutturale, s.d.

Fabbri, I., L’IA entra in classe: le linee guida e le nuove sfide per la scuola italiana, Rizzoli Education, 2025.

Falcinelli, R., Graphic design: una filosofia della pratica, in Filosofia del graphic design, Einaudi, Torino, 2021.

Il fallimento della scuola digitale: analisi critica tra divario cognitivo, politiche pubbliche e inversioni di rotta internazionali, s.d.

Fatai, Antonella, Introduzione alla LIM, materiale didattico (Corso LIM), S.I.S.U.S. (Società Italiana Scienze Umane e Sociali), in «La società in classe», 2007.

Felder, Richard M. e Brent, Rebecca, Understanding Student Differences, in «Journal of Engineering Education», n. 94 (2005), pp. 57-72, DOI: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x.

Ferrera, Margherita, Smartphone vietati anche alle

superiori, la decisione del Ministro Valditara, in «Blog Università eCampus», 2025.

Fiore, Brunella, A ciascuna disciplina il suo risultato. Classi digitali vs. classi a didattica tradizionale: un confronto negli esiti degli apprendimenti, in «Media Education», vol. 15, n. 1 (maggio 2024), pp. 103-114, Firenze University Press.

FLC CGIL Udine, Riforma istituti tecnici: alta tensione, FLC CGIL proclama lo stato di agitazione, 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.flc.udine.it/riforma-istituti-tecnici-alta-tensione-flc-cgil-proclama-lo-stato-di-agitazione/>

FLC CGIL, PNRR e Scuola 4.0: le istruzioni operative per attuare l'investimento, 2022.

Galluzzo, M., I grafici sono sempre protagonisti? Pubblicità in Italia 1965-1985, Tesi di Dottorato, IUAV, Venezia, s.d.

Genovesi, P., Il manuale di storia in Italia, FrancoAngeli, Milano, 2012.

Gerstner, K., Gerstner, Gredinger + Kutter 1962, Basel, 1963.

Giancola, Orazio e Salmieri, Luca, Internet overdose e apprendimento scolastico. Un'analisi degli studenti italiani attraverso i dati della rilevazione PISA 2022, in «Media Education», vol. 15, n. 2 (2024), pp. 44-49.

Il Giornale della Libreria, Pearson vende il ramo della scolastica in Italia al gruppo finlandese Sanoma, 7 giugno 2022. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.giornaledellalibreria.it/news/editori/pearson-vende-il-ramo-della-scolastica-in-italia-al-gruppo-finlandese-sanoma-4974.html>

Giovannetti, Giorgio e Goldstein Bolocan, Biagio, I manuali: lo sguardo dell'editore. Intervista a Biagio Goldstein Bolocan, in «Novecento.org», n. 25 (giugno 2026).

Global Market Insights Inc., Mercato dell'intelligenza artificiale generativa. Dimensioni e condivisione 2026-2035, gennaio 2026.

Grimaldi, P., Il design della comunicazione. La grafica è finita. Il design non sta tanto bene. Il marketing non c'è, Prismi, Napoli, 2020.

Guerri, Maurizio, La public history. Ovvero della funzione civile della storia, in «Novecento.org», n. 11 (febbraio 2019).

Heller, Steven, The Time Machine, in «Print» (marzo-aprile 1991), pp. 278-282.

IBM, Che cos'è un chatbot?, s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.ibm.com/it-it/think/topics/chatbots>

IBM, Token e tokenizzazione, 22 maggio 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.ibm.com/docs/it/watsonx/saas?topic=solutions-tokens>

IC Barbarano, Presentazione Filiera 4+2, 3 febbraio 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://icsbarbarano.edu.it/wp-content/uploads/sites/739/PRESENTAZIONE-FILIERA-42_3-FEBBRAIO-2025_con-filiere_.pdf?x88240

Insegnare la storia ai giovani, conferenza (registrazione video), 12 luglio 2022. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.youtube.com/live/LRFxysD3cI8?si=kRBA-ANvJZ0-_P3mh

ISTAT, Indagine sugli alunni delle scuole secondarie. I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana «a distanza» (Report), 2021.

ISTAT, Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi (Report), 2021.

Johnson, W., Professionalism: Foundation of Public History Instruction, in «The Public Historian», vol. IX, n. 3 (1987), pp. 96-110.

Levy, Max G., Chatbots Don't Know What Stuff Isn't, in «Quanta Magazine», 12 maggio 2023

Li, P. et al., Making AI Less «Thirsty»: Uncovering and Addressing the Secret Water Footprint of AI Models, in «ArXiv Preprint», 2023.

Lorenzato, Giorgia, L'attuazione della riforma tecnico-professionale «4+2», in «Paramond», 15 gennaio 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://sanoma.it/articolo/paramondonline/attuazione-della-riforma-tecnico-professionale-4-2>

Lorusso, S., What Design Can't Do: Essays on Design and Disillusion, Set Margins', 2023.

Luna, Riccardo e Carrozza, Maria Chiara, Editori, studenti, banda larga e Apple: una intervista molto lunga al ministro Carrozza, in «Il Post», 16 ottobre 2013. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.ilpost.it/riccardo-luna/2013/10/16/editori-studenti-banda-larga-e-apple-una-intervista-molto-lunga-alla-carrozza/>

Lupton, E., D.I.Y. Design It Yourself, Princeton Architectural Press, New York, 2006.

Maculotti, Matteo, ChatGPT a scuola. Un appunto, in «Bambini e topi», 27 febbraio 2023.

Maggi, Andrea, I giovani leggono (e comprendono) sempre meno: il confronto Italia-Europa, in «Notizie Scuola», 2024.

Maposa, M. e Wassermann, J., Conceptualising historical literacy: a review of the literature, 2009.

Mattozzi, I., La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia, 2003.

Mattozzi, I., La storia, bene comune. Ma che storia? E quanta storia?, 2020.

Mattozzi, I., La storia, tante storie, Treviso, 2004.

Mattozzi, I., Pensare la storia da insegnare, Bologna, 2011.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N. e Shannon, C. E., A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, 31 agosto 1955.

McCulloch, W. S. e Pitts, W., A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity, in «Bulletin of Ma-

thematical Biophysics», 1943.

Miccichè, A., Pizzirusso, I. e Ravveduto, M., Il primo libro di didattica della storia, Einaudi, Torino, 2025.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Dispersione scolastica: il MIM risponde, ecco i dati, in «MIM – Facciamo chiarezza», s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.mim.gov.it/facciamo-chiarezza/-/asset_publisher/G4t4ISOegczq/content/dispersone-scolastica-il-mim-risponde-ecco-i-dati

MIM, Filiera formativa tecnologico-professionale, in «UNICA – Orientamento», s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/filiera-formativa-tenologico-professionale>

MIM, Istituto professionale – Settore industria e artigianato, in «MIM», s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.mim.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/content/istituto-professionale-settore-industria-e-artigianato

MIM, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici, 2010. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL+2_TECNICI.pdf/89f8f267-577f-4490-9e52-d2c-17c9f37c1

MIM, Pubblicato il testo delle nuove «Indicazioni Nazionali per i Licei», 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei->

MIM, Scuola secondaria di secondo grado, s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.mim.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

MIM, Trova il percorso di studi più adatto alle tue esigenze, in «Unica», s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/web/guest/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/tecnici/amministrazione-finanza-e-marketing>

MIM, Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane, in «UNICA – Orientamento», s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/professionali/agricoltura-sviluppo-rurale-valorizzazione-prodotti-del-territorio-gestione-delle-risorse-forestali-montane>

MIM, Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche, Roma, 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/linee-guida-ia>

Minto, Pietro, Il momento Sputnik delle AI, in «Screenshot» (podcast, Il Foglio), 31 gennaio 2025.

Monducci, F. (a cura di), Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive, 2018.

Nanni, Elisabetta, Piano Nazionale Scuola Digitale 20 mesi dopo: a che punto siamo?, in «Scuola7», n. 53, Tecno-
did Editrice, 2017.

NCPH (National Council on Public History), About the field, s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/>

Noiret, Serge, Introduzione, in P. Bertella Farnetti, L. Bertuccelli e A. Botti (a cura di), Public History. Discussioni e pratiche, Mimesis, Milano-Udine, 2017.

Notizie della Scuola, Decreto MI 12 giugno 2020, n. 33, s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.notizie-dellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2020/giugno/DECRETO_MI_20200612_33/ann9

OpenAI, Fondamenti del prompting, in «OpenAI Academy», 10 aprile 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://openai.com/it-IT/academy/prompting/>

Openpolis – Con i Bambini, Il ruolo delle LIM nel promuovere la scuola digitale #conibambini, 2020.

OrizzonteScuola, Il 25% dei docenti italiani usa l'Intel-

ligenza Artificiale. Ecco come, 18 ottobre 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.orizzontescuola.it/il-25-dei-docenti-italiani-usa-Intelligenza-artificiale-eco-come/>

Pagliaro, Ilaria Rosella, Perché la Svezia sta spendendo milioni per abbandonare gli iPad e riportare i libri, penne e quaderni a scuola, in «GreenMe», 2026.

Panzeri, M., La grafica è un'opinione. Un mestiere che cambia, Ledizioni, Milano, 2013.

Parlamento europeo, Normativa sull'IA: la prima regolamentazione sull'intelligenza artificiale, in «Tematiche», 13 giugno 2023 (agg. 20 febbraio 2025). - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20230601STO93804/normativa-sull-ia-la-prima-regolamentazione-sull-intelligenza-artificiale>

Peng, H., Ma, S. e Spector, J. M., Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment, in M. Chang et al. (a cura di), Foundations and Trends in Smart Learning, Springer, Singapore, 2019, DOI: 10.1007/978-981-13-6908-7_24.

Ravveduto, Marcello e Salvatori, Enrica, Storia digitale e Digital Public History: le novità di un antico mestiere, in F. Ciotti (a cura di), Digital Humanities. Metodi, strumenti, saperi, Carocci, Roma, 2023, pp. 235-236.

Redazione Econopoly, Dispersione scolastica e povertà: l'Italia è allarme futuro, in «Econopoly – Il Sole 24 Ore», 7 maggio 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.econopoly.ilsole24ore.com/2025/05/07/dispersione-scolastica-poverta-italie-allarme-futuro/>

Redazione FLC CGIL, Riforma degli istituti tecnici: incerte tutele per evitare soprannumerari ed esuberi. Per la FLC CGIL serve rinvio immediato e vero confronto, in «FLC CGIL», aprile 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://m.flcgil.it/scuola/docenti/secondo-ciclo/riforma-istituti-tecnici-incerte-tutele-per-evitare-soprannumerari-ed-esuberi-per-la-flc-cgil-serve-rinvio-immediato-e-vero-confronto.flc>

Redazione FLC CGIL, Scuola: FLC CGIL, 7 maggio scio-

pero per fermare riforma istituti tecnici, in «FLC CGIL», aprile 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.flcgil.it/comunicati-stampa/scuola-flc-cgil-7-maggio-scio-pero-per-fermare-riforma-istituti-tecnici.flc>

Redazione, Cosa prevede la riforma degli istituti tecnici, in «Il Post», 8 maggio 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.ilpost.it/2026/05/08/cosa-prevede-riforma-istituti-tecnici/>

Redazione, I Cobas contro la riforma degli istituti tecnici (DM 29/2026), in «Tecnica della Scuola», aprile 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.tecnicadellascuola.it/i-cobas-contro-la-riforma-degli-istituti-tecnici-dm-29-2026>

Redazione, Lettera aperta sui manuali scolastici e universitari, in «Il Manifesto», 5 luglio 2022. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://ilmanifesto.it/lettera-aperta-sui-manuali-scolastici-e-universitari>

Redazione, Riforma istituti tecnici: incontro MIM-sindacati. Si procede, ma con una modifica normativa per assicurare stabilità degli organici, in «Tecnica della Scuola», 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.tecnicadellascuola.it/riforma-istituti-tecnici-incontro-mim-sindacati-si-procede-ma-con-una-modifica-normativa-per-assicurare-stabilita-organici>

Redazione, Valditara e la storia: al via la commissione per cambiare i programmi scolastici, in «Corriere della Sera», 3 maggio 2024. - ultimo accesso 25 giugno 2026 https://www.corriere.it/scuola/24_maggio_03/valditara-e-la-storia-al-via-la-commissione-per-cambiare-i-programmi-scolastici-6014e6bb-34f3-4605-83ab-a8a37a-142x1k.shtml

Rondanini, Luciano, La riforma dell'istruzione tecnica, in «Mondo Erickson», 2 aprile 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-riforma-dellistruzione-tecnica>

Rüsen, J., History Narration Interpretation Orientation, 2004.

Rüsen, J., Sulla formazione della coscienza storica, 2021.

Rüsen, Jörn, Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts, in «Internationale Schulbuchforschung», vol. 14, n. 3 (1992), pp. 237-250.

Rykwert, Joseph, Il progetto della storia. Intervista a V. M. Lampugnani, in «Domus», n. 683 (maggio 1997).

Save the Children, Il 41,8% degli adolescenti si è rivolto all'Intelligenza Artificiale per chiedere aiuto quando era triste, solo/a o ansioso/a, 14 novembre 2025. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.savethechildren.it/press/il-418-degli-adolescenti-si-e-rivolto-ailintelligenza-artificiale-chiedere-aiuto-quando-era>

Schwartz, R. et al., Green AI, in «Communications of the ACM», vol. 63 (2020).

Seixas, P. (a cura di), Theorizing Historical Consciousness, 2004.

Seixas, P., The Big Six Historical Thinking Concepts, 2013.

Seixas, Peter, A Model of Historical Thinking, in «Educational Philosophy and Theory» (2015), DOI: 10.1080/00131857.2015.1101136.

Shaji George, A. et al., The Environmental Impact of AI: A Case Study of Water Consumption by ChatGPT, in «Partners Universal International Innovation Journal», 2023.

SIDD – Società Italiana di Didattica della Storia, Sito ufficiale, s.d. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.sididast.it/>

Signorelli, Andrea Daniele, Chi era Marvin Minsky, il pioniere dell'intelligenza artificiale, in «Wired Italia», 16 febbraio 2023. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.wired.it/article/marvin-minsky-intelligenza-artificiale/>

Signorelli, Andrea Daniele, Da outsider a Nobel: storia dei pionieri dell'intelligenza artificiale, in «Lucy sulla cultura», 14 ottobre 2024. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://lucysullacultura.com/da-outsider-a-nobel-storia-dei-pionieri-dellintelligenza-artificiale/>

Signorelli, Andrea Daniele, *Intelligenza artificiale: perché la lettera per sospendere lo sviluppo è tutta sbagliata*, in «Wired Italia», 30 marzo 2023.

Sky TG24, *Stop a esperimenti IA, il testo integrale della lettera di Elon Musk*, 30 marzo 2023.

Somalvico, Marco, Amigoni, Francesco e Schiaffonati, Viola, *La grande scienza. Intelligenza artificiale*, in «Enciclopedia Italiana di scienze lettere ed arti», Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 2003.

Teofilo, Arcangelo, *L'Intervista impossibile: Ottaviano Augusto. L'intelligenza artificiale come strumento per apprendere la storia antica*, in «Historia Ludens», 9 maggio 2023. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/498-l-intervista-impossibile-ottaviano-augusto-l-intelligenza-artificiale-come-strumento-per-apprendere-la-storia-antica.html>

Trifiletti, Vittoria, *La sostenibilità ambientale dell'intelligenza artificiale: luci e ombre in una prospettiva comparante*, in «Opinio Juris in Comparatione», n. 1/2025.

Ucci, Martina, De Lillis, Federica e Offidani, Beatrice, *I lati disumani dell'AI*, in «Zeta Luiss», 10 giugno 2023.

UIL Scuola, *Incontro al MIM. Riforma istituti tecnici: riduzione di discipline e ore senza confronto*, 26 marzo 2026. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://uilscuola.it/incontro-al-mim-riforma-istituti-tecnici-riduzione-di-discipline-e-ore-senza-confronto-fermare-lapplicazione/>

Valleriani, Ilenia, *Il Digital Divide nelle scuole italiane*, in «Education Marketing Italia», 2021.

Van Nieuwenhuyse, Karel, *Teaching History As an Interpretation, by Using Textbooks in a Diachronic Perspective: The Research Case of the Representation of the Belgian-Congolese Colony*, in «Annals of Social Studies Education Research for Teachers», 2022, DOI: 10.29173/assert42.

Vayola, Patrizia, *I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti*, in «Form@re - Open Journal per la formazio-

ne in rete», vol. 16, n. 2 (2016), pp. 180-193, Firenze University Press.

Wineburg, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, 2000.

Winsta, Jenis, *The Hidden Costs of AI: A Review of Energy, E-Waste, and Inequality in Model Development*, 2025.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Costituzione della Repubblica Italiana, art. 33. - ultimo accesso 25 giugno 2026 <https://www.senato.it/istituzioni/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33>

D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, art. 151.

Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione 24 aprile 1997, n. 282.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, artt. 3 e 4.

D.L. 25 giugno 2008, n. 112, art. 15.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, art. 2.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 (Allegati B, C, D, E, F, G).

Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211

D.L. 12 settembre 2013, n. 104 (conv. con modificazioni dalla L. 8 novembre 2013, n. 128).

D.M. 27 settembre 2013, n. 781 (e Allegato 1).

Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1.

D.M. 27 ottobre 2015, n. 851 (Piano Nazionale Scuola Digitale).

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 61, art. 3.

D.P.C.M. 4 marzo 2020; 11 marzo 2020; 26 aprile 2020.

D.M. 12 giugno 2020, n. 33.

D.M. 8 agosto 2022, n. 218 (Piano Scuola 4.0).

D.L. 23 settembre 2022, n. 144, art. 26.

Regolamento (UE) 2024/1689 (AI Act), art. 6 e Allegato III.

Circolare 11 luglio 2024, n. 5274

Circolare 16 giugno 2025, n. 3392.

D.M. 9 agosto 2025, n. 166.

RINGRAZIAMENTI

In chiusura di tesi, oltre che al termine di un percorso durato quattro anni, ringrazio di cuore:

- La professoressa di storia e di italiano Francesca Renzi che oltre ad aver facilitato le operazioni di raccolta di informazioni dell'indagine all'interno dell'IIS «Galilei-Ferrari», mi ha formato e reso in parte la persona che sono oggi.
- I professori e le professoresses che a vario titolo mi hanno aiutato nelle indagini, in particolare la docenza dell'IIS Galilei-Ferrari che mi ha fatto sentire nuovamente a scuola. Del medesimo istituto ringrazio gli studenti e le studentesse che hanno preso parte all'indagine.
- I professionisti che mi hanno concesso la loro disponibilità e il loro tempo per le interviste. Un sincero grazie ad Aldo Simeone, Matteo Boldrini, Nicoletta Valentini e Paola Sasso.
- I docenti incontrati in questo percorso al Politecnico di Torino, su tutti il relatore Pier Paolo Peruccio e il correlatore Gianluca Grigatti, ai quali sono grato per la pazienza e per la lucidità con cui hanno accompagnato l'avanzamento della mia ricerca, e per aver ispirato alcune tesi espresse in questa sede.
- I compagni di corso con quali oltre ad avere condiviso degli intensi momenti di lavoro, ho condiviso dei gran momenti di *procaspirazione*.
- Le persone con cui attraverso discorsi e chiacchiere è maturata questa indagine
- La mia famiglia, i nonni, primi veri "docenti" di storie. Roberto e Caterina, con i quali condivido storie da 24 anni. Mamma e papà, senza i quali, bisogna dire, non sarei qua oggi.
- I miei amici e le mie amiche che da anni mi accompagnano e mi sostengono

FONT UTILIZZATI

Patrick Griffin, *Clarendon Text pro*,
fonderia «Canada Type». Licenza Adobe Fonts

Eric Olson, *Indivisible*, fonderia «Process Type» .
Licenza Adobe Fonts.