



## **Narrare e comunicare. Forme e pratiche per la didattica della storia**

**Simona Salustri**

*Università di Bologna*

### **Riassunto**

La storia come disciplina è chiamata a far fronte alla progressiva erosione del suo valore all'interno della società contemporanea e per riuscirci deve adattarsi alla rapida evoluzione dei mezzi di comunicazione. Anche la didattica della storia deve modificarsi e rispondere a molteplici interrogativi: Come è cambiato oggi il rapporto con il presente, in modo particolare per i più giovani? Quali sono le nuove e le vecchie forme di comunicazione che possono integrare l'attività della didattica della storia? Quali fonti e quali temi possono contribuire a trasformare la storia insegnata per adattarsi alle richieste del presente? Il saggio cerca di rispondere a queste domande attraverso una lettura critica dei contributi pervenuti per la sezione *Narrare e Comunicare* al convegno *Viva la storia Viva. La storia è il faro dell'umanità*.

Parole chiave: Storia; Comunicazione; Didattica della storia

### **Abstract**

History as a discipline is called to face the progressive erosion of its value within contemporary society. In order to achieve this goal, history must adapt itself to the rapid evolution of the media. Also, Didactics of History needs to change and to answer multiple questions: How has the relationship with the present changed today, especially for young people? What are the new and old forms of communication that can integrate Didactics of History? Which kind of sources and themes can help to adapt Didactics of History to nowadays challenges? This essay tries to answer these questions through a critical reading of the papers submitted to the panel *Narrare e Comunicare* at the conference *Viva la storia Viva. La storia è il faro dell'umanità*.

Keywords: History; Communication; Didactics of History

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11316>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

## PRESENTE, PRESENTE E ANCORA PRESENTE

In risposta alla call for paper per il convegno *Viva la storia Viva. La storia è il faro dell'umanità*, tenutosi a Bologna nel novembre 2019 e organizzato dal Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università di Bologna, sono pervenuti agli organizzatori 14 diversi e interessanti contributi incentrati sul rapporto tra storia e comunicazione, con particolare attenzione al ruolo rivestito da quest'ultima nell'insegnamento.

I testi inviati ci permettono di cercare le risposte ad alcuni interrogativi sulla didattica della storia nelle pratiche e nelle esperienze proposte dai diversi autori, siano essi docenti universitari e di scuola o operatori culturali. Il primo quesito è relativo al rapporto tra la storia e il tempo presente in relazione a quello che sembra essere un progressivo smarrimento del legame tra presente e passato; una crisi dovuta anche al venir meno dei nessi memoriali a partire dalle organizzazioni sociali primarie, quali la famiglia.

Soprattutto tra i giovani, più avvezzi all'utilizzo delle nuove tecnologie e in particolare dei social network, è diffuso un approccio al tempo che li porta ad essere unicamente interessati al presente. L'eterno "presentismo", come già lo definiva François Hartog all'inizio del secolo (2007), spinge a non interrogarsi sul passato e a non volersi impegnare nel futuro. Inoltre la storia è percepita come qualcosa di avulso dall'attualità e pertanto come qualcosa di inutile.

Questa visione della storia impatta pesantemente sulla didattica della disciplina che, per cercare di ridefinire i nessi tra passato e presente, non può semplicemente riprodurre modelli nozionistici tradizionali. Ci si interroga allora sulla possibilità di utilizzare nuovi mezzi e di adattare quelli preesistenti ad una trasmissione del passato che sappia affrontare temi presenti per estendere la conoscenza storica. Una ricerca quest'ultima che si lega alle competenze, intese nella didattica come la capacità di fornire gli strumenti utili ad instillare un metodo critico negli studenti che li renda capaci di affrontare la storia e le sue fonti, senza lasciare in secondo piano la conoscenza.

Un processo dunque che – non va dimenticato – richiede dapprima l'indagine, poi l'apprendimento ed infine la comunicazione (Borghesi, 2016), così come accade per i professionisti della storia, con l'elemento comunicativo che viene impiegato solo nella fase conclusiva del lavoro. Questo non significa che la narrazione non sia centrale nella metodologia storica, il racconto è esso stesso mezzo di comunicazione inteso come il

processo di condivisione della conoscenza. Da Tucidide e Tacito la capacità del narrare è sempre stata vista come una caratteristica del lavoro dello storico, la narrazione è essa stessa forma di conoscenza (Le Goff, 1986; Stone, 1987; Pavone, 2007).

Dunque narrazione intesa non solo come contenuto coerente, ma come strumento comunicativo con il quale lo storico attua delle scelte ben precise che indicano la sua ottica interpretativa; di fatto anche lo storico più obiettivo o il più scrupoloso assertore del metodo non scompaiono del tutto nelle scelte linguistico-narrative. Comunicare la storia, ancor di più quando la narrazione è rivolta agli studenti, è quindi un processo complesso che non può sottrarsi al confronto con i nuovi mezzi di comunicazione, i quali incidono sul rapporto con il passato e sul suo continuo mutamento.

Affrontare tali quesiti e le forme per comunicare la storia ci spinge necessariamente ad allargare la riflessione introducendo alcuni aspetti connessi alla Public History, come ci invita a fare il contributo di Fabrizio Frignani.

Le tante definizioni elaborate si possono riassumere nel definire la Public History un nuovo approccio alla storia in cui al metodo degli specialisti si affianca una particolare attenzione al pubblico a cui ci si rivolge (Salustri, 2019). Centrali sono ovviamente i mezzi di comunicazione e la loro continua evoluzione; i linguaggi come i mezzi ampliano il campo dei fruitori della storia e al contempo contribuiscono a trasformare la audience, composta da un pubblico sempre più diversificato che domanda conoscenza *prêt-à-porter* e vuole inoltre essere parte del processo di implementazione di essa. Con le parole di Germinario potremmo dire che: «La rete è utilizzata quale scorciatoia per ridurre, se non eliminare seccamente, il tempo dedicato allo studio; nel senso comune, insomma, la rete è vista come lo strumento più utile per sopprimere il lavoro intellettuale» (Germinario, 2017, p. 41).

Una riflessione che mostra come in tema di comunicazione la didattica sia chiamata non solo a rinnovare i propri mezzi, ma anche ad affrontare la concorrenza di un sempre più esteso mondo di autodidatti, che avendo accesso alla rete crede di poter costruire conoscenza storica senza i dovuti prerequisiti. Un problema che pesa a nostro avviso soprattutto sulla contemporaneità, poiché la sempre più ampia reperibilità di fonti novecentesche, in modo particolare filmati e immagini, rende agevole la costruzione di nuovi contenuti senza che questa sia sempre supportata dal metodo. Tornando all'interrogativo iniziale sul rapporto passato-presente e sull'errata percezione della storia lontana dall'attualità, ci pare sia necessario ridare senso al passato, andando a cogliere le continuità e le discontinuità che sono proprie dei

processi di lungo periodo anche nell'ottica di una storia globale, non più necessariamente identitaria.

La percezione di una perpetua attualità spezza il legame imprescindibile tra gli uomini e il tempo (Bloch, 1998), incidendo sulla dimensione storica e su come questa possa e debba essere insegnata. A maggior ragione se la storia che si vuole narrare è lontana centinaia di anni dal presente, come quella dell'età del ferro, di una cultura protostorica, villanoviana, precedente l'età etrusca. Questa la sfida di Paola Poli e Marina Sindaco che trasformano quotidianamente un museo archeologico in un'esperienza di story-telling in cui la narrazione proposta nelle visite guidate, basata sulla contestualizzazione dei materiali, permette ai giovani visitatori di prestare maggiore attenzione ai reperti e di collocarli in un contesto di vita vissuta. Il museo della civiltà villanoviana di Castenaso in provincia di Bologna propone in questo modo una didattica senza fonti scritte che attraverso l'immersione negli oggetti conduce il visitatore nel passato permettendogli di comprendere usi e costumi di secoli lontani e di avvicinare secoli di storia senza appiattare la linea del tempo<sup>1</sup>.

Al contempo si fa un'opera di rivalutazione del patrimonio storico che procede attraverso un'esperienza condivisa, la quale diviene uno strumento di educazione. Con questa stessa finalità Pilar Rivero, Ana Mendioroz, Ignacio Gil-Díaz ci introducono al progetto *Web 2.0 Educommunication of Heritage*, finanziato da Spagna e Unione Europea. In esso, tramite due App – una focalizzata sui resti archeologici romani e un'altra relativa all'arte murale urbana – si chiede agli utenti di interagire come creatori di contenuti per implementare la conoscenza del patrimonio e comprendere i cambiamenti nella sua percezione.

Tornando al tema del presentismo e al rapporto con la storia, esso incide, come detto, sulle trasformazioni della percezione della storia e su come essa venga utilizzata nel discorso pubblico. Un dibattito iniziato in Italia negli anni Novanta da Nicola Gallerano che, proponendo una definizione più ampia di uso pubblico della storia rispetto a quella introdotta da Jürgen Habermas nel 1986, includeva nei soggetti promotori di una visione partigiana del passato, non solo i mezzi di comunicazione di massa, ma anche la letteratura e l'arte, fino a comprendere la scuola, i musei storici, i monumenti e tutte quelle istituzioni e associazioni culturali interessate alla storia. Non da ultimo, sottolineava l'accusa di strumentalizzazione della storia che è sempre stata

---

<sup>1</sup> Il museo ospita la necropoli del VII sec. a.C. scoperta nel 2006 a Marano di Castenaso e ha sede dove Giovanni Gozzini scoprì nell'Ottocento i resti della cultura alla quale diede il nome di villanoviana: <https://www.piccolimusei.com/museo/muv-museo-della-civiltà-villanoviana/> (sito visitato il 15 giugno 2020).

rivolta unanimemente al mondo politico (Gallerano, 1995).

Fermo restando che la storia è il suo uso pubblico poiché esso nasce con la storia stessa intesa come processo cognitivo, si riconferma oggi più che mai il pericolo di una sua distorsione e di un suo utilizzo per fini impropri in relazione all'accesso allargato alle molteplici informazioni rintracciabili attraverso le nuove forme di comunicazione di massa. L'"abuso pubblico della storia", che meglio chiarisce il concetto di un cattivo uso della storia, è dunque parte di un dibattito in continua evoluzione (Hartog, Revel (dir.), 2001; Caffiero, Procaccia (a cura di), 2008; Giannuli, 2009), che non può non riflettersi sulla didattica della storia chiamata a fornire strumenti di analisi che sappiano stimolare lo sviluppo di una coscienza critica nel discente.

Proprio su questi strumenti si incentrava una delle quattro sezioni del primo numero di *Novecento.org* la rivista degli Istituti storici facenti capo all'Istituto nazionale Parri che, nelle intenzioni della precedente redazione allora sotto la direzione di Antonio Brusa – uno dei massimi esperti di didattica della storia già docente all'Università di Bari –, accese i riflettori sulla *Digital History* e sui suoi rapporti con la didattica della storia aprendo la strada al costante dialogo tra narrazione storica e insegnamento, grazie alle possibilità offerte dall'on-line.

Dal 2019, come ci ricorda Elena Mastretta nel suo contributo, la rivista si è aperta ad una nuova fase di lavoro e potremmo dire che anche la trasformazione della sezione *Uso pubblico della storia* in *Storia Pubblica/Public History* risponde alle esigenze del tempo presente. Si conferma la necessità di chiarire come divulgazione e insegnamento siano in stretta connessione, soprattutto nella misura in cui la Public History cerca di affermarsi come disciplina autonoma senza essere percepita come distorsione della storia (Carrattieri, 2019, 108-112).

*Novecento.org* raccoglie non solo le diverse proposte didattiche provenienti dagli Istituti della rete – si veda ad esempio il percorso sulle leggi razziali –, ma si offre come piattaforma di dialogo tra docenti, i quali affermano di trovare nella rivista un utile manuale di storia contemporanea on-line. La molteplicità dei materiali disponibili, così come i percorsi proposti, sono affiancati dai Cantieri della didattica della rete nazionale degli Istituti della Resistenza e dell'Età contemporanea dove rimane centrale la discussione in presenza sulle buone pratiche portate avanti dai docenti distaccati e dai collaboratori della rete nazionale in modo che né materiali né approcci metodologici rimangano inutilizzati o confinati esclusivamente nel web. Il confronto su quanto realizzato, così come gli approfondimenti su aspetti specifici della contemporaneità, grazie anche alla presenza di storici dell'accademia, ha il fine di mantenere vivo un

dialogo tra università e scuola che, come lo stesso Brusa ricordava, deve essere al centro della formazione permanente degli insegnanti, senza dimenticarne l'utilità anche per gli Atenei nella ridefinizione del rapporto storia-pedagogia (Brusa, 2006).

L'aumento dei contatti on-line della rivista, quasi in forma esponenziale rispetto ai primi anni di lavoro, ci permette di affermare il successo di *Novecento.org*, ma anche di affrontare un altro degli interrogativi proposti in relazione ai fruitori di questi contenuti storici, non esclusivamente docenti o specialisti di storia.

## **NUOVE E VECCHIE FORME DI COMUNICAZIONE PER LA STORIA**

L'aumento della richiesta di storia da parte di un pubblico sempre più generico e generalista, che non trova risposta nelle forme "tradizionali" di fare storia degli specialisti, incrementa esponenzialmente il numero di chi si rivolge alla rete e nella rete cerca prodotti diversificati. Oltre all'on-line esistono altre forme di comunicazione storica quali le fiction, sempre più seguite tanto da attirare ampi finanziamenti e produttori e attori da oscar<sup>2</sup>, e prodotti che si stanno diffondendo rapidamente come video e board games, e diorami utili anche nell'ambito della didattica.

Ce lo dimostra molto bene il contributo di Carmine Christian Ruocco su *La narrazione della guerra nei videogiochi* nel quale partendo dall'analisi di tre videogiochi - *11:11 Memories Retold*, *This War of Mine* e *My Memory of Us* - dimostra come la narrazione storica possa passare anche attraverso il mondo ludico sempre più interessato a creare prodotti didattici che poggino sulla specificità del mezzo videogame. Nei tre casi analizzati la storia della guerra non è quella dei grandi eroi portatori del mito bellicista, né tantomeno la riproposizione dei grandi conflitti (in modo particolare la Seconda guerra mondiale) nei quali lo scontro tra bene e male giustifica qualsiasi azione violenta intrapresa dal giocatore, ma è la narrazione delle sofferenze dei civili che sono accomunati dagli avvenimenti. Il videogame riesce dunque a proporre al grande pubblico i temi centrali del dibattito storiografico sul secondo conflitto mondiale, una maggiore attenzione verso la popolazione civile. Tale approccio permette quindi di ampliare concetti chiave quali quello del nemico o dello straniero divenendo un veicolo per aprire la riflessione sui nuovi modelli di cittadinanza contemporanei.

Il videogioco si presta, come nessun altro mezzo, ad una implementazione

---

<sup>2</sup> Il riferimento immediato è a *Band of Brothers*, una coproduzione Steven Spielberg e Tom Hanks incentrata sull'invasione alleata della Francia durante il secondo conflitto mondiale.

continua della narrazione, orientata dalle scelte del giocatore piuttosto che dal semplice indirizzo autoriale. I videogames sono infine un utile mezzo di comunicazione per raccontare la storia, oltre che per la didattica integrata tra ambito scolastico e fruizione privata grazie alla possibilità di continuare la propria esperienza anche tra le mura domestiche con l'uso della stessa console di gioco.

Non esistono però solo nuove forme comunicative. Al contrario. Gabriele Sorrentino, in un approfondito e interessante contributo che fa riferimento alla letteratura più tradizionale così come ai romanzi più recenti, si interroga sulla narrativa come mezzo di comunicazione per comprendere il Medioevo, arrivando ad una conclusione che fa indubbiamente riflettere<sup>3</sup>. Non ci propone di accantonare la buona narrativa, ma ci suggerisce di considerare il Fantasy come un utile mezzo per rendere avvincente il Medioevo e superare quei pregiudizi che lo rendono ancora oggi agli occhi dei più un secolo buio. Dove il romanzo storico ha fallito e dove il Fantasy è riuscito a coinvolgere il pubblico e a condurlo in una realtà che sente più vicina? Forse proprio nell'eccessivo bisogno dell'autore del romanzo storico di prendere posizione e di non lasciarsi trascinare dalle suggestioni, quelle che hanno maggior appeal sui lettori. Tuttavia, il mezzo di narrativo di comunicare la storia non deve essere il Fantasy, ma il romanzo storico e per esserlo in modo accattivante per il pubblico – sottolinea Sorrentino – deve portare ad un'alleanza tra storico e romanziere. Compito questo indubbiamente difficile, una delle sfide che si pone alla comunicazione e alla didattica della storia nei diversi ambiti.

## **FONTI E TEMI PER LA STORIA INSEGNATA**

Potrebbe dunque sembrare quanto mai difficile tenere insieme la storia “tradizionale”, la sua epistemologia e le nuove forme di comunicazione storica, ancor più se si estende il ragionamento alla storia insegnata. I destini che dall'Ottocento intrecciano storiografia e storia insegnata hanno inciso sulla crisi dell'insegnamento della storia; se da un lato infatti la storia subisce ormai da tempo una perdita di centralità nella vita culturale e accademica e in risposta a ciò ha trovato nuove vie per rinnovarsi a livello metodologico, dall'altro la storia scolastica vive una stagione segnata dalla progressiva perdita della propria finalità educativa, intesa come la formazione di una cultura storica dei cittadini in relazione all'identità collettiva

---

<sup>3</sup> *L'Orlando furioso, Il Castello di Otranto, Dracula* piuttosto che *Il Signore degli Anelli* o *Harry Potter*, passando attraverso *Il Nome della Rosa*, sono solo alcuni dei romanzi presi in esame.

(Zannini, 2017). La storia scolastica – costretta oltretutto da gabbie burocratiche e valutative (Scholé, 2020) – si batte dunque per mantenere un proprio ruolo anche mediante nuove vie grazie all’uso dei mezzi nuovi della comunicazione, non sempre riuscendo a rispondere in tempi rapidi alle sollecitazioni del presente e ad applicare i nuovi modelli prodotti dalla storiografia.

D’altro canto, inseguire forme e linguaggi nuovi comporta evidenti rischi. La generalizzazione degli eventi o le comparazioni forzate tra fenomeni storicamente non equiparabili sono solo alcuni esempi di come si possano incrinare o addirittura perdere i nessi di continuità e discontinuità indispensabili all’epistemologia storica. Come spiega Stefania Zezza affrontando il tema della Shoah e dell’uso delle testimonianze nella sua didattica, l’Olocausto non può non essere trattato come un *unicum* storico, altrimenti rischia di perdere il significato storico legato alla sua complessità. Un aspetto che può essere compreso con l’uso delle fonti tradizionali affiancate dai testimoni, a cui si deve il difficile compito di ricordare, ma anche la capacità di presentare i caratteri di un vissuto unico e irripetibile. Le testimonianze sono dunque una fonte dal forte impatto emotivo aventi la capacità di coinvolgere lo studente e di avvicinarlo all’esperienza del protagonista, sia egli l’ebreo sfuggito ad Auschwitz nel Novecento, sia egli l’essere umano costretto in schiavitù in età moderna che racconta l’abuso fisico e psicologico, la violenza e i maltrattamenti subiti.

Non si tratta esclusivamente di valorizzare le fonti finalizzate a questo tipo di narrazione, ma di saper introdurre nuovi temi la cui ricaduta si allarga al tempo presente. La proposta di Giuseppe Patisso e Fausto Ermete Carbone riflette esplicitamente l’esigenza di rivedere alcuni fenomeni – in questo caso la schiavitù nella tratta atlantica – su scala globale per coglierne il portato storico. Accanto alla comprensione storica, obiettivo degli autori è quello di attualizzare il fenomeno della tratta degli schiavi per le sue implicazioni sociali odierne, in tempi in cui si assiste ad un razzismo, a ragione definito dai due autori come razzismo di ritorno, che rischia di affermarsi anche a causa della sottovalutazione di un “evento” passato considerato come irrilevante e desueto.

Ecco allora che entra in gioco un concetto fondamentale per la didattica contemporanea, un bisogno che accompagna la deontologia professionale e che si fa esigenza concreta: il concetto di cittadinanza che non può limitarsi, come ci ricorda Alessandra Foschi, ad essere semplicemente “esercitato” in particolari occasioni quali il 27 gennaio.

Quando nel 1992 è nata, sotto forma di Ong, EUROCLIO (European Association

of History Educators) su iniziativa del Consiglio d'Europa l'intento era proprio quello di innovare la didattica della storia tenendo insieme atteggiamento critico e pensiero scientifico per affrontare le nuove richieste di conoscenza provenienti da un'Europa sempre più allargata. Tale esperienza dimostra che le versioni "ufficiali" della storia si possono superare tenendo insieme pensiero critico e metodo storico, non solo per uscire da narrazioni costruite con finalità politiche (si vedano i paesi autoritari e l'abuso della storia che ancora oggi viene fatto a partire dai programmi scolastici), ma anche per rispondere alle domande che le nuove classi multietniche e multilinguistiche, espressione di un modo sempre più globale, pongono alla società e di conseguenza alla disciplina storica.

La didattica si interroga dunque da tempo sulle nuove modalità di insegnamento della storia. Dalla manualistica al modello laboratoriale molto si è fatto affinché anche il sapere storico rientrasse tra i saperi operativi, senza perdere le sue valenze cognitive e culturali.

Con tali finalità la World History, sulla quale da tempo si lavora nella didattica della storia (World History, 1997), come sottolinea Nicola Contegreco – al quale si deve un'interessante ipotesi didattica – sembra una via interessante per uscire dai saperi nozionistici, enciclopedici e pedissequamente cronologico-narrativi che nella scuola secondaria di primo grado compongono la quasi totalità dei libri di testo. Ad essa si può ricorrere per costruire un sapere critico che sappia includere il più ampio numero di studenti su scala globale, ma per riuscire in questo scopo la storia deve essere in continuo dialogo con svariate discipline – uno dei punti centrali toccati anche dal *Manifesto sulla didattica della storia* (Borghi, Dondarini 2019) – a partire dalla geografia che permette di riflettere sull'interazione tra uomo e ambiente fisico e meglio di altre discipline consente comprendere i mutamenti delle società.

La World History porta sicuramente con sé un'apertura che spinge a superare gli stereotipi delle visioni parziali, stereotipi che rischiano di essere un problema ricorrente poiché scaturiscono, non solo da cosa si guarda, ma da come lo si guarda. Quando uno storico come Bayly nel suo volume *The Birth of a Modern World* ci dice che la rivoluzione industriale ha interessato con forme diverse anche paesi extraeuropei in cui l'industrialità – per questi paesi si parla infatti di "industrial revolution" – ha avuto dei limiti che non necessariamente devono essere percepiti come negativi, ci sta dicendo che occorre guardare al mondo con occhi differenti e non valutare i fenomeni in base alle sole categorie interpretative occidentali (Bayly, 2004).

Il limite dell'ottica centrata sull'Occidente si riscontra sovente nei manuali

scolastici e universitari nei quali, ce lo ricorda Gianluca Bocchetti, non sempre l'inserimento di fonti a apparati è sufficiente a rinnovare la metodologia, anche perché negli approcci più tradizionali si continua a considerare le immagini o le cartine, o anche i rinvii alle piattaforme online, come un qualcosa che si è tenuti ad aggiungere per rinnovare la veste grafica del manuale senza mutarne realmente metodo e contenuti. Anche Arianna Bonanno, occupandosi dei manuali di storia dell'arte, sottolinea come i problemi connessi al corredo iconografico dei testi o alle fonti utilizzate incidono sulla fruibilità degli stessi e non contribuiscono a superare problemi ben più profondi della manualistica segnata dalla concezione che vuole ancora oggi la storia dell'arte come scienza ausiliaria della storia.

Queste considerazioni ci portano allora ad un'ulteriore domanda: insegnare la storia anche a livello universitario comporta ancora necessariamente l'uso di manuali?

Ci viene in aiuto Milena Sabato che propone un progetto di storia italiana per studenti stranieri, nato dalla promozione e dall'insegnamento della lingua e della cultura italiana per stranieri. Il doversi confrontare con difficoltà linguistiche, con la storiografia, ma soprattutto con una diversa *forma mentis* che si riflette nelle caratteristiche morfosintattiche della lingua inglese comporta la necessità di rivedere l'approccio storico e rimodulare la didattica della storia universitaria, ponendo sullo stesso piano l'accrescimento di competenze linguistiche e la conoscenza di fenomeni storici. Occorre di fatto non solo semplificare il linguaggio storiografico, ma anche adattarlo ad un'impostazione mentale molto differente dalla nostra che non è semplicemente ascrivibile ai diversi livelli di preconcoscenze necessari per capire i mutamenti storici.

Tornando dunque in conclusione alle domande iniziali, possiamo dire che la narrazione storica, in relazione alla didattica della storia, fruisce di vecchi e nuovi strumenti e modelli di comunicazione. Grazie ad essi si aspira a costruire nuove competenze ampliando al contempo la conoscenza dei discenti, con il fine di mantenere per la storia quel ruolo che le è proprio nella formazione di una cittadinanza attiva e democratica, strumento indispensabile per leggere il presente e poter affrontare con strumenti meno improvvisati il futuro. Un'aspirazione che, scontrandosi con le difficoltà esistenti, deve necessariamente mantenere attivo un dialogo con la comunicazione tenendo al centro il messaggio e non solo il mezzo, con la consapevolezza che il mezzo stesso è una parte del messaggio che veicola (McLuhan, 1964).

## TESTI PROPOSTI PER IL PANEL

Bocchetti G., *Sui manuali di storia per l'università: qualche spunto di riflessione.*

Bonanno A., *Manuali e disciplina della Storia dell'Arte nei primi anni del '900.*

Contegreco N., *World History e scuola secondaria di I grado: alcune questioni di fondo e un'ipotesi didattica.*

EUROCLIO: European Association of History Educators, *Per una didattica della storia critica e transnazionale.*

Foschi A., *27 gennaio, Giorno della Memoria.*

Frignani F., *Quando l'attualità diventa contemporaneità. Un possibile ruolo per la Public History nell'insegnamento?*

Mastretta E., *Novecento.org.*

Patisso G., Carbone F. E., *Per una didattica della schiavitù e della tratta atlantica: i codici neri e le memorie degli schiavi.*

Poli P., Sindaco M., *Storia, memoria e archeologia. Narrare e comunicare la storia in assenza di fonti scritte in ambito museale.*

Rivero P., Mendioroz A., Gil-Díaz I., *Educomunicación web 2.0 de patrimonio: proyectos piloto de ciencia ciudadana en España* [<http://civitas.unizar.es>].

Ruocco C. C., *La narrazione della guerra nei videogiochi.*

Sabato M., *Insegnare la storia d'Italia in un corso di italiano LS.*

Sorrentino G., *Medium Aevum in fabula. Il romanzo e il fascino del Medioevo.*

Zecca S., *Storia, Memoria, Testimonianza.*

## RIFERIMENTI

Asti C. (2019). *Mettere in gioco il passato. La storia contemporanea nell'esperienza ludica*, Milano: Unicopli.

Bayly, C. A. (2004). *The Birth of the Modern World, 1780-1914. Global Connections and Comparisons*, Oxford: Blackwell Publishing.

Bloch M. (1998, edizione rivista). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Torino: Giulio Einaudi.

Borghi B. (2016), *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*, Bologna: Pàtron.

Broghi B., Dondarini R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia, *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, n. 1.

Brusa A. (2006). *Quale Storia? Intervista sulla didattica, l'insegnamento e la ricerca*

- storiografica, *Storicamente*, 2, n. 16.
- Caffiero M., Procaccia M. (a cura di) (2008). *Vero e falso. L'uso politico della storia*, Roma: Donzelli.
- Carrattieri M. (2019). *Per una Public History italiana, Italia contemporanea*, 289.
- Dondi M. (2020 in corso di stampa). *I campi della comunicazione storica*, in Dondi M., Salustri S. (a cura di). *Comunicazione storica. Tecnologia, linguaggi, culture*, Bologna: Clueb.
- Gallerano N. (a cura di) (1995). *L'uso pubblico della Storia*, Milano: Franco Angeli.
- Germinario F. (2017). *Un mondo senza storia*, Trieste: Asterios.
- Giannuli A. (2009). *L'abuso pubblico della storia. Come e perché il potere politico falsifica il passato*, Parma: Ugo Guanda Editore.
- Hartog F. (2007). *Regimi di storicità*, Palermo: Sellerio.
- Hartog F., Revel J. (dir.) (2001). *Les Usages publics du passé*, Paris: EHESS.
- La valutazione. *Rassegne critiche, Scholé. Rivista di educazione e studi culturali* (2020), a cura di A. Gaudio, n. 1.
- Le Goff J. (1982). *Storia e memoria*, Torino: Einaudi.
- Masini R., Masini S. (2018). *Le guerre di carta 2.0*, Milano: Unicopli.
- McLuhan M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York: McGraw-Hill.
- Pavone C. (2007). *Prima Lezione di storia contemporanea*, Roma-Bari: Laterza.
- Salustri S. (2020). *Public History. Un modo di fare e comunicare la storia*, *Nuova secondaria*, 5 gennaio.
- Stone L. (1987). *Viaggio nella storia*, Roma-Bari: Laterza.
- World History: Il racconto del mondo (1997). *Quaderno de "I Viaggi di Erodoto"*, a cura di A. Brusa, n. 13-14.
- Zannini A. (2017). *Insegnamento della storia e/è public history*, *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea, Special Issue Scienze umane, dalla produzione di nuova conoscenza alla disseminazione e ritorno*, a cura di G. Sini, n. 1.