

Associazione professionale cattolica insegnanti, dirigenti, formatori (UCIIM)
Associazione italiana Maestri Cattolici (AIMC)
Centro didattico della Storia (Provincia di Pisa)

I VENERDI' DELLA STORIA
(Saloncino del complesso "C. Marchesi")

L'UCIIM e l'AIMC, in collaborazione con il Centro per la didattica della Storia della Provincia di Pisa, organizzano una serie di incontri sul tema:

STUDIO E INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Venerdì 29 febbraio, ore 16.30 Conferenza-dibattito sul tema:

La conoscenza storica:
insegnamento e apprendimento della storia nell'età evolutiva
prof. Gaetano Greco, *Università di Siena e SSIS*

Venerdì 14 marzo, ore 16.30 Tavola rotonda sul tema:

L'uso delle fonti a fini didattici
Elisa Carrara, *Archivio Arcivescovile-Pisa*
Alessandra Peretti, *direttrice del Centro per la didattica della Storia Prov.Pisa*
Stefano Sodi, *Liceo Classico e SSIS* Laura Suffia, *I. C. "Fibonacci"*
Modera prof. Fabrizio Ghilardi, *Università di Pisa*

Venerdì 4 aprile, ore 16.30 Tavola rotonda sul tema:

La didattica della storia: esperienze a confronto
Antonella Bucchioni, *Liceo Buonarroti*; Massimo Ceccanti, *dirigente I.C. "Toniolo"*
Grazia Gotti, *I.C. "Fibonacci"*; Alessandro Marianelli, *I.C. di S. Giuliano*
Modera Prof. Paolo Morelli, *Liceo XXV Aprile di Pontedera*

Venerdì 18 aprile, ore 16.30 Conferenza-dibattito sul tema:

Ricerca storica e insegnamento della storia
Prof. Paolo Prodi, *Università di Bologna*

E' prevista una visita all'**Archivio di Stato** e all'**Archivio Arcivescovile**.
I docenti che conducono un'esperienza didattica relativa all'insegnamento della storia sono invitati a partecipare agli incontri e offrire il loro contributo.

Gli incontri sono aperti a tutti

INTRODUZIONE AI VENERDÌ DELLA STORIA

Riteniamo opportuno diffondere la relazione introduttiva del prof. Stefano Sodi al seminario del 15 febbraio 2008, che ha aperto il ciclo di incontri organizzati dall'AIMC e UCIIM di Pisa sul tema *Studio e insegnamento della storia*. Alla relazione è seguito un ampio e vivace dibattito imperniato soprattutto sull'attendibilità e uso didattico delle fonti, sul rapporto storia locale-storia generale, sul rapporto storia-memoria e sulla metodologia d'insegnamento nella scuola primaria e secondaria. Gli incontri proseguiranno secondo il calendario, che alleghiamo.

Insegnare la storia è un mestiere difficile ma appassionante.

Da qualche anno, all'interno della SSIS, con alcuni colleghi ho iniziato un percorso di approfondimento delle molteplici tematiche connesse alla didattica della storia i cui risultati sono sfociati nel volume *Insegnare storia* pubblicato all'interno della Collana di Scienze dell'Educazione delle Edizioni ETS¹ e nel manuale per il triennio delle scuole secondarie di II grado *Dentro la storia* pubblicato dalla D'Anna².

Tra i molti spunti di discussione che potrebbero aprire questo seminario introduttivo su *Studio e insegnamento della storia nella scuola primaria e secondaria* vorrei partire dal punto di vista che ha ispirato tutto il nostro lavoro: se il racconto della storia è una ricostruzione del passato che facciamo da un certo punto di vista, questa interpretazione va sempre fondata su dati, fonti e documenti che assumono valore di prova, ed è sempre perfezionabile man mano che acquisiamo, nella collaborazione ma anche nel confronto dialettico tra punti di vista diversi, nuovi elementi di prova o nuove metodologie di riflessione: il lavoro dello storico consiste in una incessante ricerca e revisione delle proprie acquisizioni.

Questa convinzione scardina dalle basi quel paradigma storicistico che è stato egemone per buona parte del secolo scorso e che permetteva la riduzione della storia ad un filo narrativo continuo. Il processo storico, invece, non è rappresentabile come una catena lineare di fatti determinati in modo necessario dai fatti precedenti, ma è piuttosto il frutto di una serie complessa di fattori, in cui giocano un ruolo importante l'iniziativa degli uomini, la loro capacità di scegliere, di valutare, di comparare le diverse possibilità offerte dallo sviluppo storico.

Per questo nell'insegnamento della storia, accanto alla storia politico-diplomatica, che rimane comunque fondamentale, devono trovare spazio anche la storia costituzionale, quella delle forme statuali e delle relazioni internazionali, la storia sociale, quella economica, quella delle mentalità e della cultura. Come avvertiva Fernand Braudel negli anni Sessanta, riflettendo sui nuovi programmi francesi delle classi *terminales*, il punto dolente sembrava rappresentato dalla difficoltà del passaggio da una "storia-racconto" a una storia che voleva essere "spiegazione di insieme"³.

Ora, una delle preoccupazioni pedagogiche degli insegnanti italiani è stata a lungo proprio quella di conservare una narrazione che conferisse senso e direzione agli avvenimenti storici ed indicasse, con lo stesso progresso cronologico, uno sviluppo verso una direzione precisa: la storia come storia della libertà, piuttosto che del progresso sociale o economico, o civile, o come storia dell'emancipazione dei popoli. Come se solo una "storia" che indicasse una direzione ed un senso potesse essere congruente con la possibilità di educare alle regole o ai valori.

In realtà si tratta invece, a nostro avviso, di spostare l'obiettivo sulla capacità della storia di fornire agli studenti tutti i supporti e gli stimoli per una costruzione autonoma di un loro quadro di competenze e di consapevolezza. Come affermava negli anni Ottanta del secolo scorso Jacques Le Goff:

¹ U. BALDOCCHI - S. BUCCIARELLI - S. SODI (curr.), *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, Pisa 2007².

² Z. CIUFFOLETTI - U. BALDOCCHI - S. BUCCIARELLI - S. SODI, *Dentro la storia. Eventi, testimonianze e interpretazioni*, Messina-Firenze 2008.

³ F. BRAUDEL, *L'étude des civilisations. Principes et méthodes*, in «Cahiers pédagogiques», 35 (1962), pp. 4-8, a p. 6.

«Insegnando la storia si deve – per quanto gli alunni siano capaci di seguire – suscitare in loro lo spirito critico, atteggiamento fondamentale in storia. Il fatto storico non è dato, bensì costruito. Gli alunni vanno perciò sensibilizzati alla fabbricazione della storia»⁴.

Questo non significa, si badi bene, rinunciare alla scansione cronologica, fondamentale per cogliere il senso autentico della storia, né il modello tradizionale della narrazione storica, ancora efficace soprattutto nella scuola primaria, ma indirizzarli verso finalità ed obiettivi in larga parte trasversali a tutte le materie scolastiche e determinanti, per la storia, anche nello specifico disciplinare.

E già qui iniziamo ad entrare in *medias res*. Prima di farlo, vorrei però porre l'attenzione ancora su due tipi di difficoltà che l'insegnamento della storia riscontra continuamente nel lavoro quotidiano degli insegnanti: la posizione spesso secondaria di questa disciplina nella gerarchia di fatto che il più delle volte si istituisce tra le materie e il ricorrente problema di motivazione allo studio della storia negli alunni di oggi.

Quanto al primo problema, quello di una storia che rimane tendenzialmente “caudataria”⁵ rispetto ad altre discipline, esiste sicuramente una causa istituzionale legata al sistema italiano delle classi di concorso. Ne esiste però anche una propriamente culturale, che si rivela tutte le volte che si pensa, magari inavvertitamente, alla storia come ad una materia bisognosa di minori attenzioni educative di altre («basta studiarla»); oppure, quando si afferma che l'insegnamento storico possa essere circoscritto ad una serie di informazioni la cui utilità si misura in quanto esse servano da base ad altri insegnamenti: curioso rovesciamento del pervasivo storicismo della nostra tradizione culturale, questo che conferma l'onnipresenza della storia, riducendola ad un mero ruolo ancillare.

Ancora più complessa è sicuramente la seconda questione, quella dell'interesse degli studenti, che dipende anche da elementi che non sempre collimano con la competenza e non sempre sono riferibili univocamente all'esperienza scolastica.

Ritroviamo considerazioni di questo genere in una abbastanza recente inchiesta giornalistica condotta su un campione di popolazione italiana maggiorenne, dal sociologo Renato Mannheim⁶. Essa documenta una buona attenzione alla storia da parte degli italiani, che è rapportata generalmente, ma non necessariamente, al titolo di studio, visto che essa è molto viva presso oltre un terzo di coloro che hanno fatto solo la quinta elementare; è più elevata in chi vive in città medie (che sono forse «più capaci di invogliare all'approfondimento sul passato»); è diffusa nella fascia di età più giovane, quella tra 18 e 24 anni, più che in altre: il 64% di questi giovani si dichiara molto o abbastanza interessato alla storia. Sempre in questa fascia di età, si conferma attenzione alla contemporaneità, dato che tra gli eventi che destano maggiore attenzione c'è la seconda Guerra Mondiale (però è molto gradito anche il Medio Evo). E pur tuttavia «al di là delle dichiarazioni di interesse, il rapporto tra gli italiani e la storia non è sempre idilliaco. È vero infatti che [...] buona parte [43%] ammette che ‘per me la storia è un mucchio di date e di nomi che non ricorderò mai’ (lo affermano più i maschi e – significativamente – i giovanissimi che vanno a scuola. Ma lo sostiene anche quasi un terzo dei possessori di laurea)». La conclusione di Mannheim è che «il grande amore dichiarato dagli italiani per la storia assume in certi casi connotati contraddittori, se non conflittuali».

Oltretutto, c'è da essere consapevoli che la partita non si gioca solo a scuola e che il rapporto dei giovani con la storia è largamente determinato dai loro «spazi di esperienza» e dai relativi «orizzonti di aspettativa», che si modulano in funzione di come in tempi e contesti diversi muti il loro rapporto col tempo storico. Molte analisi, anche successive, hanno imputato al diluvio dei media l'effetto di veicolare, specie nell'esperienza giovanile, una dimensione di “eterno presente”, variamente accreditata dai persuasori della post-modernità. La situazione oggi sembrerebbe non così compromessa e analisi meno pessimistiche hanno più recentemente individuato invece, nell'accelerazione di processi storici di grande rilievo, nelle sollecitazioni provenienti da un uso

⁴ J. LE GOFF, *Ricerca e insegnamento della storia*, Pian di S. Bartolo 1988, che contiene la conferenza tenuta dallo storico francese a Firenze il 18 febbraio 1987.

⁵ L'espressione è quella usata da Antonio Santoni Rugiu nella sua *Introduzione* al già citato *Ricerca e insegnamento della storia* di Jacques Le Goff.

⁶ R. MANNHEIMER, *Due terzi dei giovani “affamati” di storia*, “Corriere della Sera”, 9 novembre 2003, p. 35.

pubblico della storia, nella sempre più incalzante presenza della storia nei media, fattori, sia pur non univoci, di potenziale ripresa del bisogno di storia e di ricostruzione di memoria.

È necessario allora che la scuola si dia oggi il compito di intercettare e sostenere una diffusa ma spesso generica domanda di storia, garantendo adeguata informazione, incoraggiando l'innovazione dei canali della comunicazione disciplinare, ma soprattutto caricando di senso questo insegnamento. Ed eccoci finalmente al cuore di questa introduzione al nostro dibattito di stasera.

Collocandoci al di là della complessa e spesso artificiosa diatriba nominalistica che vede contrapposti termini e concetti come unità didattica, modulo, unità di apprendimento, ecc..., e raccogliendo, senza preoccupazioni di etichetta, le più interessanti ed utili indicazioni di quei dibattiti, vorrei sollecitare un confronto su quali modalità, quali strategie, quali strumenti sono necessari per questo rinnovato impegno didattico.

Senza voler dettare l'agenda del dibattito, lanciai alcuni elementi che mi sembrano prioritari:

- la centralità delle fonti documentarie e iconografiche e del dibattito storiografico nell'insegnamento storico;
- l'individuazione di alcuni snodi critici attorno ai quali raccogliere la scansione cronologica e conseguentemente la necessità di un curriculum verticale della disciplina;
- l'utilità della storia locale in ambito cognitivo, metodologico e formativo;
- il crescente ruolo della didattica museale e dell'educazione interculturale per un approccio pluralistico all'insegnamento della storia;
- la didattica multimediale e le potenzialità del web;
- il rilievo che anche la ricerca storica più recente pone alla strutturazione della memoria, sia come processo collettivo di appropriazione e rivisitazione del passato, sia come politica della memoria costantemente attiva nell'amministrare ricordi e rimozioni.

L'apprendimento della storia deve essere finalizzato alle nuove esigenze della "cittadinanza democratica" del XXI secolo, una cittadinanza partecipativa e pluralistica, che richiede da ciascuno la capacità di impostare una deliberazione, di promuovere una discussione aperta, di rimettere in discussione le posizioni assunte. La riflessione storica deve educare al giudizio ragionato, alla capacità di comprendere i comportamenti umani nella loro diversità, all'attitudine ad individuare il bene comune nelle decisioni da prendere.

Non voglio, sia ben chiaro, recuperare in alcun modo l'idea che l'insegnamento della storia debba servire a plasmare identità, formare certezze o trasmettere valori precisi; piuttosto che questo insegnamento debba essere recuperato tra i fondamentali, tra quelli che forniscono ai giovani di oggi strumenti di cui autonomamente e criticamente essi dovranno servirsi per interpretare la realtà in cui si muovono. Vorrei concludere con una citazione da un testo di Keith Barton e Linda Levstik dedicato alla riflessione sulle prospettive della storia insegnata nel XXI secolo: «Preparare gli studenti a sviluppare giudizi argomentati non è compito che possa esser svolto dicendo loro cosa devono pensare; preparare gli studenti ad andare oltre le loro prospettive non è compito che si possa realizzare chiedendo la riproduzione di una narrazione consensuale sul passato nazionale; e prepararli a prender parte ad una discussione sul bene comune non si può realizzare con una istruzione centrata sul docente e strettamente da lui controllata. Queste finalità possono essere conseguite quando gli studenti si impegnano in ricerche storiche rilevanti e significative, esaminano un'ampia varietà di testimonianze, considerano punti di vista molteplici, e sviluppano conclusioni che vengono difese e negoziate con altri»⁷.

È anche pensando alla formazione dei cittadini di domani che dobbiamo dare impulso a scelte strategiche nell'organizzazione tematica e nel taglio problematico del nostro insegnamento.

Stefano Sodi

⁷ K. BARTON - L. LEVSTIK, *Teaching history for the common good*, Mahwah, New Jersey, 2004, p. 260.

I VENERDI' DELLA STORIA

Associazione professionale cattolica insegnanti, dirigenti, formatori (UCIIM)
Associazione italiana Maestri Cattolici (AIMC)
Centro didattica della Storia (Provincia di Pisa)

I VENERDI' DELLA STORIA

L'UCIIM e l'AIMC, in collaborazione con il Centro per la didattica della Storia della Provincia di Pisa, organizzano una serie di incontri sul tema:

STUDIO E INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Tavola rotonda sul tema:

L'uso delle fonti a fini didattici

Hanno partecipano:

dott.ssa **Elisa Carrara**, *Archivio Arcivescovile-Pisa*
prof.ssa **Alessandra Peretti**, *direttrice del Centro per la didattica della Storia*
prof. **Stefano Sodi**, *Liceo Classico e SSIS*
prof.ssa **Laura Suffia**, *I. C. "Fibonacci"*

Moderatore prof. **Fabrizio Ghilardi**, *Università di Pisa*

14 marzo2008

Resoconto degli interventi, secondo l'ordine di presentazione nel contesto della Tavola rotonda: Ghilardi, Sodi, Carrara, Peretti

L'uso delle fonti a fini didattici

Argomento di questa tavola rotonda, che a metà del ciclo di interventi sul tema “Studio e insegnamento della storia” ci consente di fare un po’ il punto sulle questioni affrontate, è il problema di una didattica della storia che sia appropriata alle sfide nuove che oggi sperimentiamo: il problema, quindi, di una didattica che contribuisca alla formazione di personalità dotate di senso critico.

I manuali di storia utilizzati nelle nostre scuole sono, in grado diverso, funzionali ad un sapere di tipo ideologico, non formativo, basati cioè su fonti selezionate per sostenere e legittimare determinate tesi. Bisogna quindi evitare un uso strumentale delle fonti: in primo luogo evitare che le fonti servano alla costruzione di miti. Si pensi al carattere mitico di certe fonti della nostra storia risorgimentale (il piccolo e insignificante scontro di Vittorio Veneto tra italiani e pochi soldati ungheresi in fuga, al termine della I guerra mondiale, celebrato come una grande vittoria e come tale consegnato ai manuali di storia; la “breccia di Porta Pia”, fotografata come evento significativo di uno scontro che probabilmente non avvenne, ecc.).

Il problema dell'uso mitico di fonti non riguarda soltanto la storiografia italiana nelle sue varie impostazioni metodologiche; voglio però sottolineare il carattere paradossalmente italo-centrico della maggior parte dei nostri manuali di storia, viziati da una prospettiva che riserva alle questioni italiane il 70/80% di spazio nell'economia generale di testi e soltanto in minima parte considera le questioni non italiane. Il problema è generale e fa della storiografia europea uno strumento ideologico al servizio di interessi che possiamo definire “occidentali”. Se consideriamo le fonti alle quali ricorriamo per scrivere i manuali in uso nelle scuole vediamo come la storia diventi...storia dell'Occidente: gli altri popoli, le altre culture appaiono soltanto nel momento in cui entrano in contatto con gli occidentali, nel momento cioè in cui l'Occidente le “scopre” (per esempio, nella trattazione dei colonialismi). Le peculiarità delle storie dei popoli non occidentali sono trascurate e, in non pochi casi, mistificate. Sono pochi gli storici che si occupano di quella che è la storia della Cina, indipendentemente dall'impatto che la Cina ha avuto con gli occidentali. Del resto mancano gli strumenti adeguati ad approcci che non siano eurocentrici: soltanto pochi studiosi, e pochissimi italiani (anche se rare eccezioni non mancano) conoscono lingue e culture non europee. Le fonti sono ambigue e incerte: avrebbe una visione parziale chi, ad esempio, volesse studiare la Cina servendosi de “Il Milione” di Marco Polo; in questo senso, più attendibile risulta il gesuita Matteo Ricci, uno dei pochi che abbia cercato di vedere la Cina con occhi di cinese, come

testimonia la sua opera di valente cartografo, capace di concepire mappe non eurocentriche, comprensibili ai sudditi dell'Impero di Mezzo. Senza contare, poi, che molte delle fonti che sarebbero necessarie sono state eliminate dagli europei stessi: si pensi al caso dell' America precolombiana e a quanto poco si sappia su di essa, dopo lo scempio e la distruzione sistematica che i "conquistadores" praticarono nei confronti delle fonti delle culture locali.

Nella maggior parte dei casi, i nostri manuali ci presentano storie condizionate da operazioni scientificamente dubbie, operate nel clima ottocentesco di un'Europa politicamente egemone nel mondo, impegnata a costruire miti per legittimare le proprie politiche. Si pensi all'enfasi con la quale si sottolinea l'eredità culturale che gli Europei derivano dai Greci e dai Romani: certamente il debito culturale nei loro confronti è forte e stretti risultano i legami; ma si trascura (volutamente) la dimensione "meticcias" di una cultura che Romani e Greci stessi hanno mutuato dall'Africa (dall'Egitto) e che l'Ottocento ha rimosso nel quadro ideologico della supremazia dell'Occidente, quando la storia che si scriveva e si insegnava nelle scuole e nelle università nazionali doveva legittimare il ruolo politico di un'Europa egemone e quando la superiorità dell'uomo bianco non poteva ammettere che egli fosse, in qualche modo, debitore del nero africano. Il bel libro (che pochi conoscono) di Martin Bernal, *"Atene Nera. Le radici afroasiatiche della civiltà classica"* è molto chiaro in proposito e meriterebbe di essere letto o riletto. Purtroppo, citare questo libro equivale a infrangere consolidati tabù culturali: uscire da convenzionali, quanto rassicuranti, riti e da consolidate abitudini. Lo stesso ostracismo che colpisce Bernal viene esercitato nei confronti di chi recupera il valore di una dimensione "meticcias" per capire la complessità culturale dei popoli. Tale prospettiva finisce, purtroppo, col diventare –oggi non diversamente da un passato che attribuiva valore all'omogeneità (una stessa lingua, una stessa religione, ecc.) piuttosto che all'eterogeneità- questione di contrapposte "verità" politiche. In questo senso, si pensi alle argomentazioni di Francois Laplantine e Alexis Nouss, *Il pensiero meticcias*, Milano 2006. Come si sa, i critici di Samuel Huntington, il discusso autore di *Clash of Civilizations*, criticano, con non poca ragione, il suo approccio alle civiltà, che egli considera come blocchi monolitici e compatti di culture che si contrappongono le une alle altre.

La lettura dei nostri manuali di storia stimola poco il senso critico dello studente, il quale troppo spesso, per non dire sempre, si trova di fronte a una scala di valori il cui significato non viene e non può essere elaborato criticamente e invece viene assimilato nella sua convenzionale (e in qualche modo ipocrita) superficialità. Si pensi al concetto di dialogo di cui tanti si riempiono la bocca, senza considerare come per gli occidentali dialogare significhi presupporre una verità che deve, attraverso il dialogo appunto, imporsi all'interlocutore. Siamo compiaciuti del nobile sentimento che chiamiamo tolleranza, ma che di fatto consiste nel concedere all'interlocutore un lasso di tempo, piuttosto scarso,

perché egli si convinca della superiorità delle tesi occidentali. Invece, gli asiatici, per esempio, intendono il dialogo come la strada, il percorso lungo il quale le parti si confrontano sulle rispettive, diverse “verità”, senza la pretesa che una parte debba necessariamente imporre il proprio punto di vista all’altra, così come ci dice Raimondo Panikkar nel suo *La nozione dei diritti dell’uomo è un concetto occidentale?*, in S. Latouche (a cura di) *Il ritorno dell’etnocentrismo: purificazione etnica “versus” universalismo cannibale*, Torino 2003. Si pensi al concetto di “diritti umani”: concetto vuoto, se non se ne coglie la complessità culturale. Che significato ha celebrare, come si chiede di fare agli insegnanti di storia la *Carta universale* dei diritti umani del 1948? Che tipo di universalità dichiariamo? Gli occidentali hanno dei diritti umani un concetto che è diverso da quello degli asiatici e degli africani. Diverso perché diversa è la cultura che sottende all’uno e all’altro concetto. Così, per gli occidentali, i diritti umani sono tali in quanto propri dell’individuo in quanto individuo (per questo ha un senso il rifiuto di ubbidire alle leggi della città, anzi di trasgredirle, presente in tante opere della Grecia classica); per gli asiatici l’uomo ha diritti che si definiscono nel quadro del gruppo, della famiglia, della società della quale egli fa parte. Ma sono i *diritti umani* degli occidentali quelli che vengono proposti come universali, a sostegno di una politica, molto praticata, dei diritti umani: una politica per la quale oggi sono molti coloro che denunciano “una ideologia dei diritti umani” posta al servizio degli interessi occidentali. Si pensi al provocatorio libretto di Slavoj Žižek, *Contro i diritti umani*, Milano 2005.

Concludendo, si può dire che, se il problema è di impostare una didattica che formi personalità critiche, allora si deve fare delle fonti un uso non strumentale alla costruzione di miti. Soprattutto non si devono inventare fonti fasulle a sostegno di tesi più o meno esplicitamente ideologiche. Sono queste le preoccupazioni presenti nei membri delle commissioni che l’Unione Europea ha istituito per rivedere le fonti sulle quali basare i manuali di storia per i giovani protagonisti del processo di integrazione europea.

Fabrizio Ghilardi

VENERDÌ DELLA STORIA

L'USO DELLE FONTI A FINI DIDATTICI

Ancora una volta, in questo mio intervento, parto dal percorso di approfondimento delle molteplici tematiche connesse alla didattica della storia che ho iniziato con alcuni colleghi all'interno della SSIS. Alla teoria e alla prassi dell'utilizzazione delle fonti storiche abbiamo dedicato un'ampia parte del quinto capitolo del nostro *Insegnare storia*¹ e ad essa rimando quanti vogliono approfondire la riflessione sul tema (cosa si intenda per traccia e come essa divenga fonte storica, la soggettività dello storico, la non univocità del rapporto tra fatto da indagare e fonte, la questione dell'autenticità delle fonti e la loro classificazione, la differenza tra fonti scritte e non scritte, la specificità delle fonti orali...).

Quello che mi preme in questo breve intervento offrire è invece da una parte una sorta di giustificazione della centralità di una didattica basata sulle fonti e dall'altra una proposta metodologica cui, a nostro avviso, ogni insegnante dovrebbe riferirsi nell'uso didattico delle fonti.

Riguardo al primo aspetto ci sono innanzitutto fattori decisivi relativi alla *motivazione dell'alunno*, per il quale l'approccio diretto alle fonti introduce stimoli (rispetto all'uniformità narrativa del manuale), mette in rilievo punti di vista ed approcci diversificati, costituisce invito ad ulteriori ricerche, introduce a nuove letture, arricchisce comunque il bagaglio delle esperienze.

L'uso della fonte risulta inoltre insostituibile chiave di *accesso alle procedure della storiografia*. Se si tratta infatti, di restituire il documento al contesto che lo ha prodotto, sarà naturale interrogarsi su autore, scopo, funzione ed anche, eventualmente vicende attraverso cui esso ci è pervenuto in quella forma. Sarà possibile, ed a volte necessario, porre questioni quali: perché, in quale ambito di ricerca quel documento è diventato una fonte, quali domande gli sono state rivolte, quali conclusioni o interpretazioni si sono appoggiate, in modo condivisibile o meno, a quella fonte.

In ogni caso l'uso dei documenti garantisce *concretezza nella integrazione informativa*. Il corso generale privilegia il versante dell'astrazione, laddove la consultazione del documento fornisce un richiamo concreto all'oggetto di studio.

Infine merita sottolineare l'*efficacia nella costruzione dei concetti*. Documenti programmatici e fondamentali (poniamo, una Dichiarazione dei diritti), rimandano necessariamente ad un lavoro analitico sui loro elementi costitutivi (per esempio, lessicali, filosofici, mitografici), al fine di focalizzarne il peso storico e la valenza culturale.

Riguardo al secondo aspetto, vorrei rivolgere l'attenzione all'attività realizzabile in sede didattica in condizioni normali, nel lavoro ordinario e quotidiano, su documenti singoli, delimitati, relativamente trasferibili in luoghi diversi dell'itinerario didattico, portatori di serie di informazioni più o meno brute, materia prima di un lavoro storiografico di base.

In primo luogo è da evidenziare il ruolo insostituibile che ha l'insegnante nel predisporre i materiali documentari oggetto di studio. È un lavoro che un buon manuale può subsidiare, ma occorre essere consapevoli che la specificità della situazione didattica pone problemi la cui soluzione nessun insegnante può delegare sistematicamente ad un testo preconfezionato. Si pongono innanzi tutto questioni di scelta: quali documenti presentare; in relazione a quali argomenti da svolgere, a quali quesiti da risolvere, a quali esperienze da far compiere, a quali concetti da costruire. Non escludendo, in certe situazioni di ricerca, la consegna all'allievo di cercare documenti adatti ad un certo scopo, ordinariamente questa operazione può essere considerata di pertinenza dell'insegnante.

¹ U. BALDOCCHI - S. BUCCIARELLI - S. SODI (curt.), *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, ETS, Pisa 2007², pp. 219-235.

Compiuta la scelta, si tratta di applicare la necessaria riduzione, o taratura, rispetto all'originale. L'idea guida dovrebbe essere quella di operare una semplificazione dell'approccio (sia nella quantità che nella qualità del documento), motivata dalle caratteristiche degli allievi. La lettura del documento dovrà comunque rimanere aperta a varie possibilità, non esclusa quella di produrre conclusioni non univoche, o di permettere l'uso della fonte in direzioni diverse da quelle inizialmente perseguite. Dovrà insomma essere garantita la possibilità di svolgere operazioni didattiche che variamente richiamino, simulandole, quelle della ricerca scientifica.

Occorrerà poi che l'insegnante ponga particolare attenzione al momento della presentazione, che in qualche modo rimanda alle operazioni scientifiche rivolte alla valutazione della autenticità del testo. Naturalmente, può non aver senso proporre nell'insegnamento medio minute questioni di paleografia o filologia o cronologia. È vero però che molto spesso i documenti sono offerti all'attenzione dello studente (al quale è, ovviamente, ordinariamente risparmiato tutto il lavoro di archivio) come un dato da assumere senza porsi questioni preliminari. Se si usano i documenti anche per aggirare la falsa oggettività dei manuali, non bisogna poi essere così ingenui da dimenticare che anche i documenti sono stati pur a loro volta prodotti da qualcuno e poi utilizzati da qualcun altro (gli storici) e infine confezionati per un uso didattico. Questa storia deve in qualche modo risultare agli occhi del discente.

Infine veniamo alle operazioni che possono essere richieste agli alunni o, comunque essere propriamente al centro della sollecitazione didattica². Le presentiamo in forma di schematica griglia, come pro-memoria di possibili attività sul documento; la loro occorrenza andrà necessariamente rapportata alla specifica situazione.

Lo schema è organizzato con una scansione di livelli che, da un lato, suggerisce una corrispondente scala di obiettivi e dall'altro, può servire come indicazione per graduare gli approcci al documento in funzione dell'età e dell'esperienza degli alunni.

Interrogazione della fonte

1. Acquisire informazioni dalla fonte proposta, nel suo aspetto denotativo, di contenuto direttamente rappresentato; distinguere dati pertinenti ed essenziali da quelli inessenziali, distinguere tra dati ed opinioni, raccogliere dati in serie (quali informazioni 'grezze' ci trasmette direttamente?).
2. Compiere inferenze, decodificando la fonte nel suo aspetto connotativo, ovvero di alone significante (quali ulteriori conoscenze si ricavano da ciò che è detto esplicitamente? cosa ci dice il documento al di là del suo contenuto esplicito?).
3. Analizzare gli aspetti formali come fonte di informazioni (*in primis*, il codice linguistico, il lessico, se trattasi di fonte scritta).

Interpretazione della fonte

4. Riconoscere il tipo di quesiti che la fonte può aiutare a risolvere (per quale problema possiamo usarla?).
5. Mettere insieme informazioni prese da fonti diverse (come si rapportano le informazioni contenute nella fonte con quelle già conosciute da altre fonti, anche manualistiche, sia per spiegare che per inquadrare?).
6. Esprimere giudizi sull'attendibilità e il valore di una fonte con riferimento alle circostanze in cui è stata prodotta (per quale scopo è stata prodotta? da chi? cosa comporta ciò nella

² A. BRUSA mappa la progressione nelle operazioni attivabili sul documento tra scuola media e superiore, rispettivamente come *Grammatica e sintassi del documento nella didattica moderna*, «Metafore», II/1 (1990), pp.9-14. Dello stesso autore, sul tema, si veda *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Scandicci 1991.

valutazione? sembra una fonte attendibile? entro quali limiti? se no, perché e cosa se ne può comunque ricavare?).

Uso storiografico della fonte

7. Commentare l'utilità e mostrare la validità di una fonte in rapporto alla ricerca intrapresa (quali elementi se ne ricavano per la costruzione di un concetto? o per suffragare una certa interpretazione? o per integrare una conoscenza?).
8. Prefigurare o programmare l'apporto di diverse fonti per una ricerca (quali altri fonti sarebbe utile consultare? quali altre fonti potrebbero confermare quanto ricavato da quella in esame? potrebbero fonti di tipologia diversa fornire altri elementi importanti?).
9. Comprendere la natura problematica del giudizio storico (queste ed altre fonti simili confermano la nostra ipotesi e consolidano il nostro concetto? si può pensare a reperti che smentiscano quanto è stato costruito? risultano o sembrano possibili interpretazioni storiografiche diverse?).

Appare chiara la corrispondenza tra le operazioni sopra descritte e quelle della storiografia esperta. Ma questo è appunto l'obiettivo primario che un buon insegnante deve riproporsi: più che offrire contenuti da memorizzare, favorire la costruzione di competenze disciplinari in storia.

Stefano Sodi

L'uso delle fonti a fini didattici

È stato, giustamente più volte citato, nel corso di questo seminario, quanto affermato da Jacques Le Goff negli anni Ottanta del secolo scorso, ossia che “Insegnando la storia si deve – per quanto gli alunni siano capaci di seguire – suscitare in loro lo spirito critico, atteggiamento fondamentale in storia. Il fatto storico non è dato bensì costruito. Gli alunni vanno perciò sensibilizzati alla fabbricazione della storia”. I laboratori didattici realizzati presso l'Archivio Arcivescovile di Pisa, a partire dall'anno 2003, sono nati proprio per far scoprire ai ragazzi come si *fabbrica* la storia.

Spesso l'insegnamento della storia, di tipo tradizionale, si basa essenzialmente sulla trasmissione di nozioni, per mezzo dei manuali che, se da un lato costituiscono sicuramente lo strumento principe e irrinunciabile, dall'altro rappresentano solo il prodotto finale della ricerca storica. Si perde quello che è stato il lavoro condotto dal ricercatore per giungere a tali risultati, e all'alunno viene a mancare la consapevolezza della problematicità del sapere storiografico.

I laboratori didattici si prefiggono di integrare i normali programmi scolastici presentando agli alunni quelle che sono le procedure e gli strumenti della ricerca storica, facendo loro acquisire una certa familiarità con la fonte documentaria, ‘materia prima’ di tale ricerca. Si tratta in definitiva di far prendere coscienza all'alunno – la termine dell'iter proposto – dei processi della ricerca storica in modo tale che possa affrontare in maniera più profonda e critica i risultati di tale ricerca che gli vengono proposti dai programmi scolastici.

Ciò che proponiamo quindi è la realizzazione di un *laboratorio* – inteso sia come luogo fisico, al pari di altri laboratori (linguistici e scientifici) da anni già presenti nelle scuole, sia come spazio dedicato a tale tipo di esperienza – in cui venga raccolto il materiale didattico e siano svolte attività tese a riprodurre il lavoro della ricerca storica.

Per realizzare tutto ciò, si è presentato particolarmente adatto e stimolante per gli alunni lo studio della storia locale. È importante sottolineare che i temi proposti per la ‘simulazione’ della ricerca forniscono il pretesto per esemplificare una particolare metodologia, obiettivo finale della nostra proposta; pertanto l'esperienza, che sarà condotta con l'ausilio del materiale documentario, non ha alcuna pretesa di fornire contenuti esaustivi e ottenere risultati definitivi relativamente ai temi trattati.

Il progetto - che si articola in due momenti, uno prevalentemente teorico, la visita guidata all'Archivio, l'altro più pratico, ossia la realizzazione del laboratorio - si configura come un unico percorso didattico che, partendo da concetti basilari e di facile apprendimento guida l'alunno – attraverso una progressiva acquisizione delle nozioni di base e una sempre maggiore familiarità con le fonti documentarie – alla comprensione dei processi che caratterizzano il lavoro dello storico.

Visita guidata all'Archivio

Le visite guidate all'Archivio Arcivescovile, hanno lo scopo principale di rendere più familiare all'alunno la fonte archivistica e il luogo nel quale questa si conserva.

Particolare attenzione viene naturalmente prestata al concetto di documento, mettendo in evidenza il carattere giuridico-amministrativo che questo ha nel momento

in cui viene prodotto e il carattere prevalentemente storico che assume solo col passare del tempo.

A livello pratico ogni visita si svolge generalmente secondo questo iter:

all'ingresso, nel giardino della Limonaia – attuale sede dell'Archivio - viene presentata ai ragazzi una breve storia del palazzo arcivescovile, della diocesi pisana e della sua giurisdizione territoriale nel corso dei secoli.

Prima di entrare in archivio vengono illustrate le regole di comportamento, ossia le medesime regole che rispetta ogni utente dell'archivio (borse nella cassettera, silenzio – per quanto possibile – in sala di consultazione, firma sul registro delle presenze, ecc.). In sala di consultazione, viene spiegato il significato di documento e fonte documentaria, mediante esempi a loro familiari; si fa osservare la differenza tra il libro e il documento, mettendo in evidenza la differenza delle finalità dei due strumenti. Quale esempio di documento, che nasce con funzione giuridico-amministrativa e in seguito diventa fonte storica, si fa riferimento alle pagelle scolastiche, allo scontrino fiscale, alla carta d'identità, ecc.

Vengono infine descritti i maggiori fondi conservati in questo archivio, con particolare attenzione per i complessi documentari prodotti dall'Arcivescovado. In pratica vengono delineate le funzioni svolte, in passato e attualmente, dall'Arcivescovo e dai suoi collaboratori, allo scopo di illustrare le serie documentarie da essi prodotte e per far comprendere come i documenti sono stati riuniti e classificati all'interno di ogni fondo.

Viene inoltre introdotto anche il concetto di fonte documentaria e fonte non archivistica (es. delle *lapidi*, toponomastica, monumenti, reperti archeologici, fonti iconografiche, orali, ecc.), che sarà ripreso in maniera più approfondita al momento del laboratorio.

Dopo la spiegazione, si procede alla visita vera e propria all'interno della sala di deposito della documentazione. Vengono mostrati i complessi documentari, soffermandoci su alcuni dei documenti più significativi, dal punto di vista del contenuto e dell'aspetto esterno, ossia per il supporto e il tipo di scrittura; a questo proposito si fa notare ai ragazzi come la scrittura si modifichi a seconda delle epoche e dei supporti; vengono quindi mostrate alcune pergamene: una del IX-X secolo, una del XIV secolo e una bolla papale; quest'ultima allo scopo di mostrare un atto pubblico redatto all'interno della cancelleria pontificia (scrittura cancelleresca), nella quale compaiono elementi estrinseci particolari (*signum*, *rota*, monogramma del *bene valete*).

Vengono mostrati alcuni pezzi delle serie maggiormente consultate dagli studiosi, come le "Visite pastorali", gli "Atti straordinari", ecc.

Particolare attenzione viene prestata agli atti anagrafici, prodotti dalle parrocchie: le informazioni qui contenute stimolano particolarmente l'attenzione degli alunni, specialmente se si tratta di parrocchie il cui territorio è a loro familiare.

Una carta topografica costituisce inoltre una fonte documentaria particolarmente accessibile per i ragazzi: possono infatti leggere, senza alcun ausilio, molte informazioni relativamente alla storia di un territorio, come edifici e strade non più esistenti, corsi d'acqua, tipi di coltivazioni, ecc.

Osservazioni:

Per quanto riguarda la visita, i ragazzi dimostrano, in generale, particolare interesse per i tipi di scrittura e le tipologie (registro, filza, busta); le scritture cancelleresche, che hanno visto su supporti membranacei, vengono molto spesso scambiate per scritture a stampa, data la precisione e l'uniformità delle lettere.

Il momento che precede la visita tra gli scaffali dell'archivio, rischia di diventare piuttosto pesante e noioso, se non addirittura astruso, per i ragazzi, se questi non vengono personalmente coinvolti: bisogna cioè far capire determinati concetti chiedendo ai ragazzi di formulare ipotesi e proporre esempi a loro familiari.

I laboratori didattici, proprio per il fatto di essere una esercitazione pratica nella quale i ragazzi mettono in atto ciò che gli è stato precedentemente illustrato in via teorica, costituiscono sicuramente il momento più vitale e partecipato.

Laboratori didattici

Dal 2003 ad oggi sono stati realizzati numerosi laboratori didattici – a cui hanno partecipato scuole medie di primo e di secondo grado– utilizzando diverse tipologie di percorsi.

Indipendentemente dall'argomento sviluppato, ogni percorso segue un medesimo iter, articolato nelle seguenti fasi:

- a. *scegliere* le fonti;
- b. *interrogare* le fonti;
- c. *interpretare* le fonti: è il lavoro che compie lo storico, consapevole che il documento è stato prodotto per ottenere uno scopo e non per produrre conoscenza;
- d. *confrontare* i dati ricavati dalle diverse fonti;
- e. *scrivere* i risultati della ricerca.

1. Storia di un edificio ecclesiastico

Ha lo scopo, mediante la ricostruzione delle vicende di un edificio sacro³, di rendere consapevoli i ragazzi del lavoro che sta dietro ad ogni ricerca, illustrando loro le varie fasi della metodologia storiografica. Per la realizzazione di questa tipologia sono stati utilizzati i dati contenuti in studi pubblicati.

Per entrambi i temi svolti, i testi di riferimento sono risultati particolarmente adatti ai fini della realizzazione dei laboratori poiché, oltre ad essere particolarmente ricchi e precisi nella citazione delle fonti documentarie, i risultati della ricerca nascono dal confronto di più fonti e dal concorso di diverse competenze, storiche, storico-artistiche, archeologiche, geologiche, ecc. I ragazzi, con gli opportuni aiuti, riescono a determinare alcuni fatti – prime attestazioni e diverse destinazioni della chiesa, modifiche nella struttura dell'edificio nel corso del tempo, ecc. – in base alle informazioni contenute nelle fonti bibliografiche, in quelle archivistiche, in base all'osservazione delle opere murarie. In particolare per la chiesa di Zambra, i diversi piani di calpestio, testimonianza di diverse fasi di rielaborazione dell'impianto architettonico, e l'analisi dell'affresco che attualmente copre l'abside della chiesa (costituito da elementi

³ Sono state prese in considerazione la chiesa di San Jacopo di Zambra e quella di San Michele Arcangelo di Oratoio.

figurativi e da numerose iscrizioni) costituiscono elementi di sicuro confronto cronologico. In particolare, mediante l'esame della scrittura e l'analisi dei simboli dell'affresco, è stato possibile datare l'*opus* paramentale esterno.

Come materiale per lo svolgimento dei laboratori, è stato consegnato ad ogni gruppo, costituito da tre/quattro ragazzi il seguente materiale:

- un elenco delle fonti bibliografiche e archivistiche.
- una prima tabella nella quale sono inserite tutte le più importanti informazioni ricavate dalla bibliografia. Queste servono essenzialmente come base per poter rintracciare le notizie sulle diverse fonti documentarie.
- alcuni fogli prestampati sui quali devono essere incollate le fotografie, o le fotocopie delle illustrazioni tratte dalle pubblicazioni, della facciata, dei rilievi, dei particolari architettonici e scultorei, e di tutti gli altri elementi utili come fonti materiali e iconografiche.
- tabelle con campi da compilare, relative a:
 - rilievo dei materiali e dei particolari architettonici (inserimento di dati relativi a materiali utilizzati, e a particolari architettonici che si dimostrano significativi ai fini della ricostruzione della storia dell'edificio, con particolare attenzione a discrepanze, incongruenze, ecc.).
 - analisi tipologica delle fonti documentarie (natura della fonte, soggetto produttore, data, finalità, lingua usata, supporto, osservazioni).
 - analisi contenutistica delle fonti documentarie: anno di fondazione/prime attestazioni; diverse destinazioni e giurisdizione; storia della costruzione dell'edificio, restauri, rifacimenti, ampliamenti; descrizione di elementi decorativi, sculture, affreschi; descrizione arredi sacri; accadimenti, eventi particolari, ecc.
 - riproduzioni delle fonti documentarie: pergamene appartenenti ai fondi diplomatici conservati in AAP, per i secc. X-XII; verbali delle visite pastorali; cataloghi delle chiese della diocesi pisana del XIII e XIV secolo; gli "Atti straordinari", che contengono i decreti e i provvedimenti più importanti presi dall'Arcivescovo nei confronti del proprio clero e degli enti ecclesiastici della Diocesi.

In alcuni casi la fonte scritta è stata presentata ai ragazzi riprodotta e accompagnata da trascrizione e da traduzione in italiano e corredata da un glossario dei termini tecnici, arcaici e inusuali.

Al termine del lavoro ogni gruppo dovrà compilare una relazione contenente tutte le informazioni e le conclusioni della ricerca.

Viene infine chiesto ai ragazzi se, secondo loro, esistano altre fonti utili ad arricchire la ricerca appena conclusa.

Inoltre si chiede loro di porre attenzione, durante la lettura dei documenti, alle particolarità linguistiche - come modi di dire, parole arcaiche, ecc. - alle diverse unità di misura utilizzate in passato, ai diversi toponimi.

Questo tipo di laboratorio ha la durata di due ore circa, durante le quali i ragazzi sono riusciti, a compilare parte delle tabelle, in particolare quelle relative alla descrizione delle fonti archivistiche e dei dati in esse contenuti. Il resto del lavoro verrà completato in classe e a casa e con un sopralluogo alla fabbriche per effettuare fotografie e disegni.

2. Processo dell'Inquisizione

Il secondo tipo di laboratorio ha riguardato lo studio di un processo di stregoneria svoltosi a Pisa nei primi anni del XVII secolo. Questo lavoro ha lo scopo di acquisire notizie sul Tribunale dell'Inquisizione e sui metodi da questo utilizzati, e, soprattutto, di raccogliere informazioni relativamente alle condizioni sociali, culturali, economiche e alla storia di un territorio in un particolare periodo storico.

Per la realizzazione del laboratorio è stata utilizzata una tesi di laurea dal titolo *Un processo di stregoneria a Pisa nel Seicento*⁴, ricerca inserita nell'ambito di studi sull'Inquisizione romana. La tesi contiene anche la trascrizione integrale del processo e un'analisi statistica dei reati e delle relative sentenze, relativamente ai processi discussi davanti al Tribunale dell'Inquisizione pisana nei primi anni del XVII secolo.

Ai ragazzi, divisi in gruppi, è stato consegnato il seguente materiale:

- breve storia dell'Inquisizione romana e descrizione del tipo di atti oggetto della ricerca.
- indicazione delle fonti archivistiche e bibliografiche.
- trascrizione dei verbali delle parti più significative del processo; le diverse fasi del processo sono state precedute da parti introduttive (breve riassunto del testo e traduzione in italiano/spiegazione di alcuni termini di difficile comprensione), allo scopo di facilitare la comprensione del testo in volgare toscano.
- tabella per la raccolta delle informazioni: vi sono compresi campi relativi alla conduzione, alla durata, agli esiti del processo, alla condizione sociale delle persone coinvolte nel processo, agli aspetti culturali, economici (mestieri e attività), ai vari aspetti del territorio (toponimi, coltivazioni, ecc.).

Come per il primo laboratorio, l'esperienza si conclude con una relazione scritta.

Può essere inoltre realizzata, alla fine dell'anno scolastico, una rappresentazione teatrale relativa al processo.

Per entrambi i laboratori sono stati consegnati agli insegnanti i risultati delle due ricerche (le tabelle con campi compilati).

Con gli insegnanti che hanno partecipato ai laboratori didattici rimaniamo in contatto per conoscere i risultati finali e le impressioni di tale esperienza e accogliere eventuali suggerimenti per migliorare e ampliare questo tipo di attività.

Per la prima volta, verrà realizzato nei prossimi giorni un terzo modello di laboratorio didattico – pensato dalla sottoscritta sotto sollecitazione e in collaborazione con la prof. Donatella Bouillon del Liceo Scientifico “Buonarroti” di Pisa - che si svolgerà prevalentemente con l'ausilio delle fonti anagrafiche prodotte dalle parrocchie.

Lo scopo è quello di desumere dai registri di battesimo, matrimonio, morte e stato delle anime, tutti i dati a carattere statistico, quali gli indici di natalità, mortalità infantile, e più prettamente sociale, come la condizione e la composizione delle famiglie, i mestieri, le attività, ecc. Rappresenta, in definitiva, un saggio – il lavoro dei

⁴ P. Senesi, *Un processo di stregoneria a Pisa nel Seicento*, tesi di laurea, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa, rel. Prof. A. Prosperi.

ragazzi sarà condotto solo un ristretto numero di atti che coprono, al massimo un arco cronologico di due anni – di ricerca volta a scoprire vari aspetti della popolazione in un particolare periodo.

Ogni gruppo di ragazzi, composto da tre o quattro elementi, lavorerà su una tipologia di documentazione – battesimi, matrimoni, morti, stato delle anime - ricavando le informazioni richieste e inserendole in tabelle appositamente predisposte dall'insegnante. Verranno raccolti dati relativamente a due diversi periodo storici – in questo caso la metà circa del XVI secolo e i primi anni del XIX – in modo tale da poter effettuare alla fine dei confronti.

Questo progetto si presenta, a nostro parere, particolarmente stimolante per i ragazzi perché potranno raccogliere e gestire, in maniera piuttosto autonoma, i dati contenuti nei documenti e scoprire una realtà sociale molto diversa da quella nella quale sono immersi. Costituisce quindi per gli alunni, non solo un'esperienza diretta di ricerca storica basata sull'analisi delle fonti, ma anche un'occasione di arricchimento culturale e di riflessione sulla loro condizione.

Alcune considerazioni finali

Per quanto riguarda la complessità del lavoro storiografico, viene fatto notare ai ragazzi l'importanza dell'*interdisciplinarietà*, mostrando loro come lo storico utilizzi varie fonti e spesso si avvalga dell'esperienza di altri esperti in varie discipline, come l'archeologia, la geologia, l'ingegneria, l'architettura, la storia dell'arte, ecc.

In particolare per le *fonti scritte*, allo storico viene richiesta non solo una buona capacità di leggere i documenti, delle diverse epoche, ma soprattutto il saper interrogare i documenti, ossia riuscire a individuare le informazioni in essi contenute, interpretarle, *contestualizzando* la fonte. In altre parole, per valutare l'attendibilità delle fonti, egli deve sempre porsi le seguenti domande: di che tipo di documento si tratta? Chi lo ha scritto? In quale periodo e per quale finalità è stato scritto? Iter che deve essere percorso per qualsiasi documento, indipendentemente dall'epoca di compilazione.

Infine le notizie tratte dai documenti, per essere confermate, devono trovare riscontro con quelle provenienti da altre fonti.

Quando viene presa in esame la bibliografia relativa all'argomento trattato che, come abbiamo visto costituisce il punto di riferimento e di partenza per proseguire la ricerca, viene fatto notare come le informazioni in essa contenute devono essere verificate e possono comunque essere passibili di correzioni o integrazioni. Come più volte sottolineato, i risultati della ricerca storica non possono essere mai considerati definitivi ed esaustivi. Ulteriori indagini, nuovi documenti fino a quel momento sconosciuti possono modificare tali dati. A questo proposito sarebbe forse opportuno aggiungere che spesso lo storico corre il rischio di vedere nelle fonti cose e fatti che in realtà non esistono, o quantomeno hanno un altro aspetto, nel disperato tentativo di giustificare l'ipotesi, il modello che egli si è costruito, e a interpretare così, più o meno consapevolmente, le fonti secondo tale schema.

Terminiamo con l'augurio che col tempo, in seguito alle attività realizzate e alla stretta collaborazione con gli insegnanti, possano essere progettati nuovi laboratori, sempre più mirati e stimolanti per i ragazzi, con l'obiettivo di renderli più consapevoli di ciò che significhi costruire la storia, e facendo loro acquisire una certa familiarità con gli archivi e le fonti documentarie.

Elisa Carrara

L'uso delle fonti nella didattica della storia

14 marzo 2008

Premetto che - attualmente come direttrice del Centro per la didattica della Storia e in precedenza come docente - io non faccio ricerca, faccio didattica: cioè uso le ricerche altrui.

Partirei comunque da un dato evidente: l'enorme moltiplicarsi delle fonti a disposizione della ricerca odierna, in seguito da un lato ai mutamenti storiografici verificatisi nel secolo scorso a partire dalla rivoluzione delle *Annales* e dall'altro, per quanto riguarda il '900, che è l'ambito di cui mi occupo, alla proliferazione dei documenti che vengono prodotti dalla nostra società.

La convinzione dell'importanza delle fonti, basilari nella ricerca, si è propagata alla didattica in seguito al dibattito che a partire dagli anni '70 ha investito il manuale e ha proposto appunto una didattica del saper fare, che tende a introdurre anche nell'insegnamento della storia le procedure - pur semplificate - della ricerca storiografica. Che sia una storia lunga lo dimostra la benemerita collana *Le fonti della storia* della Nuova Italia, uscita appunto negli anni '70. A me pare che tutto il rinnovamento avvenuto nell'ultimo decennio nel modo di fare storia a scuola, che coinvolge molti docenti anche nella nostra provincia - pur non essendo ancora sufficientemente generalizzato - riguardi l'ormai antica formula della didattica come ricerca⁵, e quindi fundamentalmente un nuovo, talora anche più disinvolto, ma certo più appassionante - sia per i docenti che per gli studenti - approccio con le fonti. In questo consiste appunto quel lavoro di laboratorio, cioè di ricerca storica simulata, su cui la scuola ha investito molto in questi anni e che, attraverso l'incontro diretto con le fonti documentarie e audiovisive e il ricorso alla concretezza della storia locale, è volto a suscitare negli alunni una nuova curiosità per il passato.

Io mi limiterò a presentarvi brevemente il possibile utilizzo di alcuni tipi di fonti, tratti dall'esperienza concreta mia e degli insegnanti con cui sono in contatto attraverso il Centro. Questi esempi sono variamente pubblicati nella collana di Quaderni curata dal Centro, in particolare nei nn. 2 (*La politica razziale del fascismo*), 10 (*Pisa: 1940-1946. Le ferite di una città*), 13 (*Il lungo dopoguerra. Pisa 1946-56*).

Partiamo dalle fonti più "tradizionali", i documenti d'archivio, per i quali abbiamo sempre avuto un'attenzione particolare a causa della proficua collaborazione attivata da anni con la dr. Tanti dell'Archivio di Stato di Pisa. Ho scelto come esempio un documento che abbiamo riprodotto anche nella mostra esposta in varie scuole per la Giornata della memoria, una scheda del censimento che nell'agosto del '38 registrò, su decisione del regime fascista, tutti gli ebrei italiani e stranieri residenti in Italia. La scheda è relativa a Mario Schauder, di origine polacca, di religione israelita, che ha assunto nel '36 la cittadinanza italiana ed appare ben integrato nella comunità pisana, insegnando nella Regie Scuole Medie. Dal documento emerge il quadro di una famiglia di cinque persone, comprendente il figlio di due anni, la suocera, il cognato e la moglie dello Schauder, che è anche l'unico occupato in famiglia: le donne risultano casalinghe e il cognato disoccupato. Si può ben immaginare da questo dato cosa ne sia seguito con l'allontanamento dal servizio di tutti gli insegnanti ebrei, sancito nella circolare del 14 settembre 1938 del R. Provveditore agli studi di Pisa. Dalla consultazione di questo documento gli alunni vengono messi in contatto con la promulgazione delle leggi razziali non in quanto processo astratto, ma come concreta persecuzione che sconvolge un preciso vissuto familiare. La scheda di Schauder Mario, dipendente statale con quattro persone a carico, destinato al licenziamento e alla fame se non peggio, ha tutta la concretezza necessaria perché la storia divenga per gli studenti una cosa reale, fatta prima della vita delle persone che di concetti astratti.

Altra fonte importante è rappresentata dalle immagini. La storia contemporanea, e soprattutto la storia del '900, è fatta in gran parte da immagini: fotografie da un lato, ma anche film,

⁵ Nel 1972, sulla *Rivista di storia contemporanea* di Loescher, Giuseppe Ricuperati aveva sostenuto l'idea della didattica come ricerca e non semplicemente come trasmissione autoritaria di contenuti già elaborati: e aveva insistito sulla necessità di sollecitare in questo modo un ruolo attivo dello studente sia nei confronti del docente che della disciplina.

immagini in movimento di diversa natura, dal cinegiornale al film a soggetto, dal documentario all'intervista al testimone di un evento. L'elenco dei possibili usi nella didattica sarebbe interminabile. Mi limiterò a un esame di alcuni Quaderni, dove le immagini di vario tipo hanno un grande rilievo: ci sono le foto dei documenti d'archivio, ma anche le immagini antiche e recenti della città e del suo territorio. In particolare vorrei ricordare le foto raccolte dal prof. Campani nel Quaderno n. 10, sui bombardamenti a Pisa negli anni della guerra, con importanti raffronti tra il prima, il dopo e la ricostruzione e con la proposta di itinerari specifici attraverso la città.

Anche l'ultimo Quaderno, sul dopoguerra, riserva notevole spazio alle immagini: in particolare l'appendice presenta una serie di manifesti relativi alle campagne elettorali degli anni 1946-56. Il cosacco col pugnale tra i denti usato nel '48 dai Comitati civici in funzione anticomunista o la polemica coi "forchettoni" da parte del PCI ai tempi della "legge truffa" rappresentano documenti di immediata evidenza del clima di quegli anni; aggiungerei che sono stati presentati anche perché il loro valore iconografico rischia di restare sconosciuto alle giovani generazioni, in quanto l'importanza di questi strumenti si è notevolmente ridotta nella contesa politica dei nostri tempi col prevalere di nuovi mezzi di comunicazione.

Vorrei citare infine un tipo di fonte meno tradizionale, a cui mi è capitato però di ricorrere utilmente nella mia carriera di insegnante sulla cattedra di italiano e storia negli Istituti tecnici. Io penso che si possa usare la letteratura come stimolo all'interesse e alla riflessione sui fatti storici, anche se mi rendo conto che tale tipo di approccio può suscitare qualche perplessità, dal momento che testi come *Il ponte sulla Drina* di Ivo Andric, o *Lo scialle* di Cynthia Ozick non possono essere considerati propriamente fonti storiche. Tuttavia le testimonianze letterarie e i romanzi spesso presentano spunti o problemi ancora ignorati dalla storiografia (penso ad esempio al ruolo della letteratura resistenziale, in particolare de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino, nell'anticipare fin dagli anni immediatamente successivi alla guerra di liberazione tematiche che sono comparse nella storiografia solo negli anni '90, con *Una guerra civile* di Pavone). Ma soprattutto la letteratura valorizza per sua natura sentimenti ed emozioni che sono per l'alunno uno straordinario stimolo formativo e rappresentano un orizzonte entro cui collocare l'analisi delle fonti e mettere alla prova gli strumenti critici. Il racconto, la storia del singolo, come li presenta la letteratura, ci permettono di individuare, di dare connotati umanamente riconoscibili ed emotivamente coinvolgenti a problemi e concetti cui comunque la ricerca storica deve arrivare, ma su cui è più difficile suscitare direttamente l'interesse del giovane e stimolare la sua sensibilità. Allo stesso modo nella scuola si fa uso spesso del cinema: se lo spezzone dell'Istituto Luce può essere letto come documento storico, avvertendo i ragazzi della necessità di una sommaria critica delle fonti, il film *Il pianista* è un'esperienza di genere diverso, ma suscita comunque negli studenti quelle domande senza le quali non si dà conoscenza storica.

Alessandra Peretti