

Imparare facendo

Il laboratorio storico: conoscere il passato interrogando le fonti

di Maria Teresa Rabitti

1. Il laboratorio storico

Un laboratorio storico che utilizzi le fonti per conoscere, comprendere e conservare memoria delle condizioni di vita degli ebrei europei durante la seconda guerra mondiale è possibile ed auspicabile per arricchire le molte pratiche didattiche messe in campo dalle scuole, allo scopo di commemorare adeguatamente la Giornata della Memoria, e altre occasioni simili.

Nella scuola dell'obbligo, e non solo, la sollecitazione alla conoscenza della persecuzione e dello sterminio ebraico nella prima metà del Novecento ha fatto leva prevalentemente sulle emozioni, ricorrendo alla proiezione di film o documentari, incontri con testimoni, letture di diari, lettere, opere autobiografiche, iniziative che aiutano sì a ricordare, ma non costruiscono conoscenza storica organica, restando al contrario informazioni celebrative occasionali. I documenti e le testimonianze offerte in quella occasione, generalmente, non fanno parte di una programmazione curricolare, spesso non vengono utilizzati come fonti da analizzare e confrontare in un contesto di ricerca, non permettono agli allievi di comprendere come gli storici "fabbricano" la conoscenza storica.

Le emozioni e, nel caso dello sterminio, l'indignazione, la paura e l'orrore, non hanno un effetto duraturo; a volte, negli allievi più giovani, emozioni troppo forti sollecitano meccanismi di difesa e di rifiuto per l'intollerabilità emotiva di ciò che viene proposto. Ricordo come dopo la proiezione del film *Jonah che visse nella balena*¹, proiettato nelle scuole per commemorare il Giorno della Memoria, dopo lunghe analisi collettive e riflessioni, un allievo della classe prima della secondaria di primo grado, alla domanda un po' "ingenua" - *cosa avresti fatto, o cosa avresti provato se come Jonah ti avessero separato dai genitori e avessi dovuto vivere una situazione simile alla sua?* - immediatamente reagì dicendo che a lui queste terribili esperienze non possono succedere perché lui non è ebreo. La presa di distanza è evidente, la identificazione non può avvenire, lui si sente diverso dagli ebrei, il rifiuto è un modo di salvaguardarsi da pensieri intollerabili.

Nella scuola è necessario affrontare i principali temi storici e in particolare quello citato, in modo diverso, avvalendosi della strumentazione dello storico, allo scopo di far apprendere come si costruisce la conoscenza, come lo storico debba interrogare una varietà di fonti pertinenti, per proporre una lettura della realtà; come sia necessario per apprendere, intrecciare le narrazioni dei testimoni, con i documenti, non solo perché i testimoni, così cari agli insegnanti, a cui delegano il racconto della storia, stanno scomparendo, ma per valorizzare e attribuire alla memoria del

1 Film del regista Roberto Faenza, ispirato al libro autobiografico di Jonah Oberski *Anni d'infanzia*. In questo libro l'autore ha raccontato, a distanza di molti anni, la sua drammatica esperienza di bambino all'interno dei lager.

testimone, il giusto valore e acquisire un metodo corretto di approccio alla storia.

*Quando rimarremo soli a raccontare l'orrore della Shoah, non basterà dire "Mai più!" né rifugiarsi tra le convenzioni della retorica. Serviranno gli strumenti della storia e la capacità di superare i riti consolatori della memoria.*² Le nuove generazioni degli allievi vivranno necessariamente "dopo l'ultimo testimone".

Le fonti, generalmente fotografiche, offerte dal manuale, la presenza di qualche documento, disposto a margine del testo, spesso con la funzione di confermare ciò che il testo già dice o spiega, di abbellire la pagina e interrompere così la monotonia grafica di un capitolo, non sono sufficienti per costruire percorsi di ricerca storica, tanto meno per costruire abilità di lettura di una fonte.

L'insegnante deve saper programmare una ricerca storica che simuli la ricerca scientifica nella correttezza dei metodi e nel rispetto delle varie fasi operative, ma che sia adeguata alle capacità degli allievi; una ricerca didattica guidata, atta a formare abilità di uso delle fonti per la costruzione della conoscenza del passato.

La ricerca storico-didattica deve, nelle varie fasi dello svolgimento, coinvolgere l'allievo in un progetto che parta dalla sua esperienza, dalle sue conoscenze, dai giudizi o pregiudizi consolidati nella sua mente, dovuti all'ambiente, alla famiglia, alle conoscenze che gli derivano dai mezzi di comunicazione di massa. La ricerca deve soprattutto, attraverso l'analisi di fonti diverse, offrire l'esperienza della problematicità della storia.

Le indicazioni nazionali della scuola dell'obbligo e della secondaria di secondo grado e vari documenti della commissione europea sull'educazione al patrimonio culturale, sollecitano gli insegnanti ad agire in tal senso.

2. La ricerca storico-didattica e l'uso delle fonti

*Se si costruiscono le condizioni opportune affinché i ragazzi siano capaci di produrre informazioni da fonti relative a un tema determinato e di elaborarle in conoscenza del passato, allora si ottiene che i loro intelletti funzionino come quelli degli storici. Il che però non significa che tutte le operazioni necessarie a generare conoscenza storica siano riproducibili e debbano essere riprodotte nella scuola. Tra ricerca storica professionale e ricerca storica scolastica si devono ammettere molti scarti.*³

La ricerca storico-didattica deve essere adeguata ai vari livelli scolastici, deve semplificare i procedimenti, ridurre la complessità della lettura della fonte che sarà sempre guidata con domande opportune, ma il percorso di insegnamento/apprendimento, dall'individuazione delle tracce alla produzione delle conoscenze, per essere metodologicamente corretto, deve avere come riferimento la ricerca esperta, riproporre le fasi e le operazioni dello storico.

Nelle Indicazioni nazionali a tutti i livelli scolastici è presente la richiesta di costruire negli allievi competenze di lettura, anche in modalità multimediale delle "differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche"⁴.

² Bidussa D., *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009, copertina.

³ Mattozzi I., *Che il piccolo storico sia*, in *"I viaggi di Erodoto"*, B. Mondadori, Milano 1992, n. 16 pag. 171.

⁴ *Linee guida del decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007. Regolamento recente, norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.*

Le abilità nominate nelle Indicazioni per il curricolo, sono così precisate:
abilità di

- a) individuare le tracce pertinenti un tema di ricerca e trasformarle in fonti,
- b) interrogare una fonte per ricavare informazioni,
- c) organizzare le informazioni, metterle in relazione tra loro e con il contesto (la storia italiana, europea, mondiale) per produrre un testo.

Il lavoro di ricerca su varietà di fonti diverse diventa essenziale e parte costitutiva del curricolo, e la ricerca storico-didattica una metodologia auspicabile per ogni classe iniziando dalla scuola dell'infanzia.

Nella scuola primaria il lavoro di ricostruzione storica con fonti personali o familiari o testimonianze dei nonni, o analisi di oggetti antichi, inizia già dalle prime classi e si interrompe con la storia generale-Egizi-Sumeri-Greci, svolto spesso con l'uso dei sussidiari senza far ricorso a fonti dirette o a riproduzioni di fonti presenti negli stessi manuali, ma facilmente reperibili con la LIM nei siti specializzati di archeologia e nei siti dei musei.

La stessa visita ai musei archeologici si risolve spesso in una attività di conferma di ciò che si è studiato, senza una pratica di analisi\descrizione\inferenza sui reperti museali, intesi come fonti per ricostruire la storia antica. L'attività di uso delle fonti viene recuperata da molti insegnanti quando, almeno una volta all'anno, viene svolto un tema di storia locale per la valorizzazione del patrimonio culturale presente nel territorio: la visita ad un castello, la ricostruzione di una festa popolare, l'uso di documenti d'archivio o di antiche immagini del paese.

Nella scuola secondaria la pratica didattica della ricerca storica con le fonti è poco presente, è ritenuta dispendiosa in quanto il tempo per svolgere l'intero programma è assai ridotto.

Sulla storia del Novecento l'uso di fonti si verifica più di frequente e qualche significativa ricerca sulle immagini fotografiche o sui manifesti del periodo fascista viene realizzata.

È opportuno scomporre le fasi della ricerca e definire in modo chiaro quali operazioni attengono alla mediazione didattica.

2.a La definizione del tema e il rapporto con il presente

L'efficacia didattica della ricerca risiede in una programmazione organica in cui vengono definiti con precisione: il tema, il periodo di analisi e il luogo di riferimento, i sottotemi da affrontare, le conoscenze da far acquisire, le finalità della ricerca, le fonti e i testi da usare, il materiale di analisi da sottoporre agli allievi, le abilità da costruire o potenziare durante il percorso.

Il tema affrontato nel testo, la condizione degli ebrei in Europa dal 1935 al 1945, si snoda attraverso l'analisi di due testi narrativi: *Always Remember Me* di Marisabina Russo ⁵ e del libro autobiografico di Cesare Moisè Finzi, *Qualcuno si è salvato, ma niente è stato più come prima* ⁶.

5 Russo M., *Always Remember Me*, Atheneum Books for Young Readers, New York 2005.

6 Finzi C. M., *Qualcuno si è salvato ma niente è stato più come prima*, Società Editrice "Il Ponte Vecchio", Cesena 2006.

La guerra e lo sterminio, che sconvolgono le vite dei protagonisti dei racconti, stanno sullo sfondo e vengono ricostruiti nelle linee essenziali, accostando alle narrazioni analisi di documenti ufficiali, come la pagella scolastica del periodo fascista, articoli di giornale, fotografie, la tessera annonaria, e molti altri, per dare senso ai racconti e dimostrare che sono storie di vite vere. I testi permettono di cogliere la normalità e tranquillità della vita di due famiglie ebrei a Berlino e a Ferrara, prima che avvenisse l'emarginazione; come si è progressivamente verificata l'esclusione degli ebrei dalle scuole e dalla vita sociale, la necessità e modalità della fuga, la costante paura di essere scoperti, le privazioni della guerra e nel lager, l'emigrazione. Vi appare peraltro, la presenza di persone coraggiose che hanno saputo aiutare tanti ebrei innocenti, trasgredendo le assurde leggi razziali, con gesti coraggiosi o con il silenzio, con le mancate denunce.

Il tema diventa significativo se sappiamo coniugarlo con l'oggi: è il presente che motiva e dà senso alla ricerca; quindi utile non solo per conoscere e conservare memoria del passato, ma per costruire consapevolezza dei diritti delle diversità religiose ed etniche presenti accanto a noi, nella nostra classe, e per costruire interesse e rispetto nei loro confronti, come è richiesto e giusto in uno stato democratico.

Quindi gli ebrei oggi, le loro tradizioni, le abitudini alimentari, le feste religiose, la sinagoga; ma, accanto ad essi, anche le feste musulmane, le moschee, le tradizioni culinarie, le preghiere islamiche. Infatti oggi le comunità ebraiche sono presenti solamente in certe città italiane, bambini di famiglie ebrei osservanti sono molto rare nelle nostre scuole, mentre sempre più presenti sono i musulmani, i sikh, i cristiani ortodossi.

Il rapporto passato-presente va gestito nelle varie fasi della ricerca, lavorando sull'esperienza dell'allievo, sollecitando la presa di coscienza di analogie e differenze, favorendo riflessioni e rielaborazioni personali: brevi scritti o disegni o semplici testi storiografici, che permettano una riflessione metacognitiva sul percorso di ricerca in atto o compiuto.

2.b Preconoscenze

Sondare ciò che l'alunno già conosce: cosa sa della storia degli ebrei antichi e degli ebrei oggi, è indispensabile per costruire nuove conoscenze o modificare le concettualizzazioni errate o le misconoscenze possedute. Ogni volta che si affronta un sapere storico a qualunque livello scolastico ci riferiamo, è bene tener conto delle preconoscenze magmatiche dei giovani allievi, partire dall'ascolto di tale sapere confuso e spesso contraddittorio, per individuare problemi, definire temi, descrivere contorni e contesti, per costruire un metodo di analisi e di confronto: vale a dire per definire i contorni della ricerca.

*I contesti di vita quotidiani sono il luogo in cui i più giovani costruiscono le loro prime competenze storiche; è partecipando con noi alle attività comuni che i bambini e i ragazzi acquisiscono racconti e conoscenze sul passato e si appropriano di modi per spiegare eventi e per interpretare il presente alla luce del passato, imparano a condividere luoghi comuni e pregiudizi; acquisiscono cioè modi di pensare e di mettersi in relazione con il passato [...] di istituire differenti passati: questi modi costituiscono il punto di partenza per qualsiasi apprendimento successivo.*⁷

⁷ Girardet H., *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, La Nuova Italia, I saperi di base, Milano 2001, pagg. 59-60.

I bambini della scuola primaria conoscono alcuni aspetti della civiltà ebraica antica, sanno dell'origine del popolo ebraico uscito da Ur, della fuga dall'Egitto, dei patriarchi e dei re, arrivano a conoscere la conquista romana della Palestina e la diaspora successiva. Ben poco sanno del lungo periodo che intercorre tra la diaspora e la persecuzione nazifascista. I manuali della scuola secondaria sia nel periodo medievale che nell'età moderna, non raccontano del popolo ebraico. Gli ebrei vengono menzionati in fuga dalla Spagna dopo l'editto di espulsione dei re spagnoli nel 1492, poi non sono più nominati, fino a riapparire come problema nella Francia della fine del XIX secolo allo scoppio dell'«affare Dreyfus»; viene tralasciato tutto il processo di integrazione nella società europea iniziato con la rivoluzione francese, l'editto di tolleranza austriaco e le disposizioni napoleoniche, e continuato per tutto il XIX secolo. Ne risulta che per i nostri allievi gli ebrei sono quelli dell'epoca di Mosè o quelli sterminati nei campi nazisti. Sono gli stessi ebrei? Cosa hanno in comune con quelli di oggi? Gli ebrei oggi sono il popolo di Israele? In Italia sono solo i sopravvissuti alla persecuzione? L'esperienza condotta in varie classi mi dice che per gli studenti italiani resta sempre problematico coniugare ebrei e cittadinanza italiana, in quanto viene ancora enfatizzata la diversità culturale, etnico "razziale", contro ogni logica del diritto dei popoli conviventi nel medesimo territorio e contro la assodata inesistenza di razze differenti nell'umanità; non viene, al contrario, abbastanza sottolineato che essi si differenziano per la loro religione, la cui legittimità e libertà di culto è garantita dalla costituzione, al pari di tutte le altre presenti in Italia oggi.

Lavorare sulle preconoscenze risulta essenziale per incidere sui pregiudizi diffusi, ma ancor più importante per la formazione cognitiva e personale. Condividere con la classe le conoscenze dei singoli permette di ampliare e confrontare le conoscenze, consente all'insegnante di conoscere il livello di partenza della classe e scegliere la pista di lavoro da seguire, per ampliare il sapere degli allievi e/o modificarlo. Una semplice conversazione, che produca una provvisoria definizione di un concetto, o la costruzione di una mappa, che raccolga le conoscenze condivise, sono strumenti di una didattica attiva che richiedono la partecipazione dell'allievo e lo coinvolgono in operazioni cognitive di analisi, confronto e costruzione di concetti.

La mappa verrà ripresa al termine del percorso di conoscenza per verificare ciò che è stato appreso, quello che deve essere aggiunto o modificato, servirà per riflettere su come si è proceduto nella ricerca collettiva.

2.c La motivazione alla ricerca

La mossa iniziale di una ricerca storico-didattica deve essere la costruzione della motivazione a conoscere; gli allievi devono condividere il tema della ricerca, devono sentirsi coinvolti, la loro curiosità deve essere stimolata, l'esigenza di ricercare deve nascere da loro, dalla loro esperienza e avere un forte legame con l'oggi. Alla base della ricerca c'è una domanda, un problema, la necessità di ampliare le conoscenze già possedute.

È l'esigenza di conoscenza che spinge a cercare le tracce del passato nel presente consapevoli che "Ogni fase storica lascia traccia di sé in quelle successive [...]. Il passato con cui lavora lo storico è quindi tutto e soltanto il passato le cui tracce vivono e possono essere scoperte nel presente; quei residui sono l'essenziale del passato, comunque l'unica sua porzione accessibile per la conoscenza storica"⁸.

8 De Luna G., *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pag. 4.

La domanda stimolo dell'insegnante, che presuppone già la partecipazione, sarà: "come facciamo a rispondere alle domande che avete formulato, dove andiamo a reperire le informazioni necessarie?". Una volta individuate "nel presente" le tracce pertinenti il tema, l'abilità consiste nel selezionarle, nel trasformarle in fonti ponendo domande.

Gli insegnanti della scuola primaria sono generalmente molto attenti e abili a costruire motivazione alla ricerca, perché sanno che i bambini lavorano e partecipano solo se lo scopo del loro impegno è ben chiaro e risulta loro interessante. Nelle scuole secondarie gli insegnanti spesso sottovalutano la mossa iniziale e presentano la ricerca come importante storicamente, senza verificare se essa è motivante o meno, per il soggetto in apprendimento. La lettura di un racconto reale o fantastico, la cronaca di un fatto accaduto e riportato in evidenza dai giornali, un'informazione televisiva che occupa uno spazio significativo, un racconto di vita vissuta, una esperienza personale o collettiva, possono essere stimoli importanti per creare motivazioni alla ricerca, per suscitare domande.

La lettura del testo *Always Remember Me*, usato come motivazione e attivazione di preconcoscenze, risulta, dalla sperimentazione fatta, particolarmente significativa e stimolante proprio perché racconta la storia "vera", di una famiglia ebrea durante l'ultimo conflitto mondiale, della persecuzione e dei campi di sterminio, tra cui quello di Auschwitz, ma ha un lieto fine perché tutta la famiglia si ritrova salva in America.

La lettura è stata accompagnata dall'analisi e comprensione del testo con schede guida, da attività grafiche e produzioni di semplici testi, operazioni che hanno coinvolto maggiormente gli allievi.

La motivazione quindi non va solo offerta strumentalmente e poi abbandonata, ma da essa bisogna partire per dare corpo alla ricerca, per formulare domande, per individuare le tracce che poi verranno trasformate in fonti nel contesto del lavoro di ricerca.

2.d Il lavoro con le fonti

Come abbiamo già accennato, la formazione storica dello studente prevede, a tutti i livelli scolastici, la costruzione di competenze nell'uso delle fonti: "non può mancare la consapevolezza di che cos'è la disciplina storia, attraverso quali procedimenti essa 'scopre' le proprie informazioni, come 'costruisce' le sue narrazioni".⁹

La comprensione dei procedimenti fondamentali della disciplina è fondamentale per acquisire gradualmente un approccio storico-critico ai problemi, ma anche per apprendere a ragionare e selezionare le informazioni; in particolar modo oggi in cui informazioni sovrabbondanti giungono ai ragazzi dal mondo extrascolastico, da fonti diverse e incontrollabili.

La ricerca storico-didattica, prevede un utilizzo ampio, ma sempre proporzionato alle capacità degli allievi, di fonti diverse, scelte dagli insegnanti, semplificate per essere accessibili, funzionali agli obiettivi programmati.

L'approccio alla fonte e la costruzione del concetto di fonte: cosa è, come si interroga, come si utilizza, iniziano già nella scuola dell'infanzia, in modo graduale proponendo agli allievi

⁹ Rosso E., *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Bernardi P., Monducci F. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Universitaria-De Agostini, Novara 2012, pag. 116.

l'osservazione di oggetti quotidiani e fonti materiali; proseguono poi nei primi anni della scuola primaria con l'analisi di fonti provenienti dal mondo dei bambini per la ricostruzione della storia personale, del passato recente. Nelle classi seguenti la conoscenza di alcuni aspetti della storia generazionale del passato dei nonni prevede l'uso di fonti diverse: oltre alla fonte materiale, le testimonianze orali, canti, filastrocche, qualche documento, qualche fotografia.

Il museo, gli archivi, i monumenti, i luoghi archeologici e della memoria diventeranno poi le fonti privilegiate per le ricerche storiche didattiche sui popoli antichi e la storia generale.

Ogni allievo deve al termine di un percorso di ricerca avere chiaro il concetto di traccia, fonte, documento ¹⁰, essere consapevole che ogni oggetto può essere fonte di informazioni, che devono essere poste alla fonte delle domande pertinenti, che non si può far dire alla fonte ciò che essa non dice, che le fonti mantengono sempre un certo livello di ambiguità, che la fonte non può esaurire le nostre richieste; perciò molte conoscenze devono essere recuperate o in altre fonti, o in ambiti extra fonte. Di ogni fonte devono essere indicati il tempo e il luogo di produzione, l'autore, il destinatario e lo scopo, quali informazioni dirette offre e quali possiamo dedurre in modo indiretto. A questa semplice ma essenziale prima identificazione della fonte, seguono altre operazioni più complesse da compiersi man mano che il lavoro di ricerca si estende alle classi più avanzate. Mattozzi così schematizza le operazioni da compiersi su una fonte ¹¹.

Operazioni sulla fonte

I Fase

- Datazione
- Lettura "globale"
- Discriminazione delle informazioni dirette pertinenti (messaggio)
- Datazione delle informazioni
- Inferenze semplici (per esempio codice, forma, supporto, funzione)
- Inferenze complesse (correlazione con fonti già note, tra fonti e contesto, tra serie di dati, il silenzio)
- Critica delle informazioni
- Schedatura

II Fase

- Incroci con altre fonti
- Inferenze
- Critica delle informazioni
- Schedatura

¹⁰ Rimandiamo per queste concettualizzazioni di base a Mattozzi I., *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, in *Storia e didattica*, Convegno regionale, Torino, 16-17 maggio 2003, pagg. 145-158. Per un approfondimento v. Mattozzi I., Di Tonto G. (a cura di), *Insegnare storia. Corso di aggiornamento ipermediale per insegnanti di storia*, Dipartimento di discipline storiche dell'Università degli Studi di Bologna per il Ministero della Pubblica Istruzione, Roma-Bologna 2000.

¹¹ Mattozzi I., *Operazioni sulla fonte*, in Rosso E., *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica; Insegnare storia*, cit., pag. 132.

Ciascuna tipologia di fonte necessita di una modalità di interrogazione differente; per esemplificare l'azione didattica da compiersi sulle fonti, prenderò in considerazione alcune tra quelle utilizzate nel testo della ricerca.

2.d.1 La fonte narrativa: biografia\autobiografia

*Le fonti narrative cioè quell'insieme di testi (memorie, diari, cronache, lettere, storie contemporanee) scritte da coloro che hanno vissuto direttamente o sono stati testimoni oculari delle vicende narrate [...] continuano a esercitare una grande attrattiva sui lettori; esse consentono di rivivere il passato, di operare un'identificazione di tipo immaginario con coloro che presero parte al passato o che ne furono testimoni. Ma allo stesso tempo risultano sospette a chi sostiene che non sia corretto accogliere, senza previa giustificazione, le immagini da esse fornite. Il solo modo per continuare ad utilizzarle è di metterle a confronto con i documenti e monumenti originari della stessa epoca e dello stesso paese in modo da confermarle o quanto meno da non smentirle. È quindi nel contesto delle fonti narrative che il problema della credibilità dell'autore e dell'attendibilità della fonte si pone con più forza.*¹²

Le fonti narrative nella scuola di base sono usate ampiamente per creare motivazione alla ricerca, per recuperare preconcoscenze, per stimolare immagini e costruire contesti. Data la particolarità della fonte, diventa significativa la mediazione didattica compiuta: la modalità con cui viene proposta, l'approccio all'analisi del testo e il confronto con altre fonti.

Se il testo narrativo viene usato come semplice racconto dei fatti, l'analisi può limitarsi alla ricostruzione della vicenda e alla comprensione del contenuto e dell'intreccio; se invece si propone come fonte, deve essere continuamente confrontato con altre fonti, con altri documenti, e la sua "credibilità" deve ottenere conferma.

La narrazione della vita della nonna compiuta dalla nipote, in *Always Remember Me*¹³, esplicita l'operazione di ricostruzione presentando all'inizio le foto di famiglia. Il testo è una ricostruzione soggettiva, emotiva di una storia vera, è reso attraente e di facile comprensione per la presenza di disegni semplici, naïfs, interpretazioni\trasposizioni soggettive delle foto di famiglia.

Il racconto dell'esperienza adolescenziale di Moisé Finzi, anche in questo caso arricchito da foto di famiglia, risulta affascinante, ricca di spunti per il confronto con la vita oggi, e permette continui riferimenti alla storia degli ebrei in Italia e ai fatti accaduti in quel periodo. Tali narrazioni incuriosiscono i lettori e permettono di compiere il passaggio dal racconto di vita alla storia, dall'esperienza individuale alla storia collettiva, con la proposta di documenti ufficiali.

Sui racconti vengono compiute operazioni didattiche di analisi della fonte (individuazione del tempo, dello spazio, collocazione, autore, destinatario), selezione delle informazioni e individuazione degli eventi storici cui i racconti fanno riferimento (la salita al potere di Hitler, la notte dei cristalli, le leggi contro la razza ecc.). La narrazione offre continuamente possibilità di approfondimenti, di richiami alla storia politica istituzionale del periodo nazifascista in Europa, evidenziando le conseguenze che azioni, leggi, scelte politiche dei regimi provocano sulla vita dei singoli soggetti. La storia si umanizza, appaiono gli individui con le loro vite e sofferenze; le narrazioni storiche manualistiche, al contrario, apparentemente oggettive, nascondono i soggetti, inducono a pensare che la storia non riguardi le vite delle persone, dei singoli.

¹² Girardet H., op. cit., pag. 53.

¹³ Russo M., *Always Remember me*, op. cit.

L'accostamento al racconto autobiografico di documenti originali riferiti alla stessa epoca, alla medesima situazione, per esempio la carta d'identità, le fotografie originali, rintracciate su testi o sul web, di oggetti come la giubba degli internati nei campi di concentramento, o di immagini di luoghi, come il campo di Auschwitz e la scritta sul portone d'ingresso: fonti tutte che confermino il valore della testimonianza, è il passaggio didattico significativo auspicato dalla Girardet, l'unica modalità corretta per "confermare" o "non smentire" il racconto autobiografico o biografico.

Rielaborare facendo disegni di ciò che è sembrato rilevante e coinvolgente nel testo, come è stato proposto, si è rivelata una fase importante, una strategia da valorizzare, adeguata alle capacità espressive dei più giovani, i quali non possiedono ancora un linguaggio appropriato per riferire fatti complessi che esulano dalla loro esperienza diretta.

2.d 2 La fonte orale: i testimoni

La storia narrata da testimoni oculari risulta per i giovani allievi "assolutamente vera proprio per la sua emotività e per la fede che viene attribuita al testimone oculare"¹⁴.

Se è pur vero che la presenza in classe di un testimone oculare riveste una efficacia didattica e un coinvolgimento significativo, è comunque necessario che tale esperienza permetta ai giovani di comprendere che per costruire conoscenza storica non sono sufficienti le testimonianze, ma un lavoro serio di ricerca e di confronto con molti altri documenti.

La modalità di procedere della mente che ricorda, ricostruisce e struttura il passato, la specificità della costruzione della memoria dell'Olocausto, il rapporto storia-memoria, sono oggetto di studi significativi sia in campo storico che sociologico: a quelli si rimanda.¹⁵

Il mio sguardo è rivolto alla modalità e problematicità di utilizzo dei testimoni nelle pratiche scolastiche.

Nonni\ e, partigiani\ combattenti dell'ultima guerra, semplici cittadini, che sono in grado di ricordare l'ultimo conflitto, testimoni dello sterminio e della persecuzione ebraica sono le fonti orali privilegiate da invitare a scuola per rendere testimonianza, per ricostruire un passato recente.

Essenziale è che l'insegnante sia consapevole che in classe avviene, con la presenza del testimone, non un racconto "vero", ma una rappresentazione, che suscita emozioni: proprio nel fare leva sulle emozioni sta il valore formativo dell'esperienza. *La testimonianza non è mai una mera esposizione di eventi, né una semplice esternazione di ciò che si sa e di ciò che si pensa. È, invece, un continuo corpo a corpo tra ciò che si sente e ciò che si suppone che i nostri interlocutori siano in grado di comprendere, e di accogliere [...] La testimonianza appartiene a un ambito specifico della comunicazione di memoria [...] non è una sorta di promemoria per altri o una comunicazione impersonale. Essa si carica di un surplus che è dato dall'emozione del racconto, dalle pause, dai silenzi (anch'essi parte essenziale del testo). È una performance, e vale proprio per la sua carica di emotività, per le domande alla storia che induce. [...] In questo senso occorre distinguere*

14 Girardet H., op. cit., pag. 52.

15 In particolare per quanto riguarda la memoria dell'Olocausto, si fa riferimento al testo di Annette Wieviorka, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999, in cui appare che il ruolo della testimonianza, della persecuzione e del genocidio ebraico, ha subito trasformazioni nel tempo; è possibile, secondo tale analisi, distinguere tre diverse tipologie di testimoni con funzioni differenti relative ai diversi periodi della vicenda. Per altri studi sul rapporto storia-memoria, si rimanda a: Passerini L., *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; Ricoeur P., *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina, Milano 2003; Rossi Doria A., *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Rubettino, Catanzaro 1998.

*tra autobiografia e testimonianza. Se la pratica autobiografica libera e rende coscienti che i ricordi non sono espropriabili, quella testimoniale è esattamente il contrario: chiede che quel passato sia condiviso, che quei ricordi entrino nel bagaglio collettivo del sapere e che di essi rimanga traccia. Non come storia evenemenziale, ma come comunicazione del sentimento. A quel livello inizia a porsi il problema della gestione della memoria, della comparazione fra testimonianze [...] e della funzione dello storico che si incarica di individuarne e descriverne le stratificazioni, le forme narrative, l'organizzazione del racconto.*¹⁶

Il lavoro didattico nel momento iniziale consiste nel guidare gli allievi ad acquisire un metodo semplice, ma rigoroso, per la raccolta delle testimonianze orali, compilando una scheda per ogni intervista; in essa si raccolgono i dati identificativi del testimone: cognome e nome, data di nascita, luogo di nascita, riferimenti per poterlo nuovamente contattare (telefono, indirizzo, ecc.), e si segnalano quali documenti il testimone ha offerto a supporto della sua narrazione.

La scheda dell'intervista indicherà: la data, il luogo, l'ora, la durata, la classe presente (alunni e insegnanti), chi ha condotto l'intervista, la registrazione audio\video, le fotografie dell'incontro e note aggiuntive (atteggiamenti, espressioni, particolarità, impressioni riportate, ecc.) del compilatore della scheda.¹⁷

Il testimone va interrogato, si possono porre questioni, richieste di precisazioni, problemi e, quando gli allievi siano in grado di farlo, è possibile con il testimone "argomentare per affinare le capacità critiche, per imparare a pensare 'storicamente', per appropriarsi delle procedure e delle forme di ragionamento peculiari della storia"¹⁸.

In una seconda fase si passerà alla rielaborazione del racconto del testimone, raccogliendo, dapprima, le informazioni pertinenti il tema, i concetti espressi, il contesto, lo scopo; poi le interpretazioni e le riflessioni. Il lavoro di rielaborazione della testimonianza deve mettere in luce l'incompletezza e la parzialità del ricordo, per evidenziare che si tratta di racconti di vita vissuta, ricostruiti con la memoria sull'onda delle emozioni e di come nel tempo la memoria operi trasformazioni. Da qui nasce quindi la necessità per lo storico di comparare varie testimonianze riferite allo stesso fatto, e con documenti ufficiali: ciò allo scopo di ricostruire la possibile verità di un episodio, di un fatto narrato.

Nella ricerca presentata l'incontro con il testimone giunge alla fine di un lungo lavoro di analisi del testo autobiografico, del lavoro di contestualizzazione e di confronto con documenti ufficiali, dopo che gli allievi sono stati attrezzati in modo da interloquire con il testimone che non torna a raccontare la sua storia, ma dialoga con gli allievi e risponde alle loro perplessità e curiosità, esposte con cognizione di causa.

¹⁶ Bidussa D., op. cit., pagg. 24-27.

¹⁷ Per approfondimenti sulla scheda operativa si veda: Fosa A., Nicoletti G., Peatini E., *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Canova Edizioni, Treviso 2005, pag. 138.

¹⁸ Girardet H., op. cit., pag. 48.

2.d 3 La fonte fotografica

Le fotografie, ritenute dagli storici del Novecento fonti documentarie a pieno titolo, sebbene presentino problemi di autenticità per le possibili manipolazioni, soprattutto oggi con gli strumenti digitali a disposizione, sono fonti di facile reperimento e molto usate nella didattica della storia per facilitare la comprensione di fatti, contesti, e favorire la memorizzazione in allievi abituati alle immagini.

Le fotografie vengono usate già nei primi anni della scuola primaria per ricostruire le storie di vita dei bambini, la nascita, i primi passi, i giochi, gli anni della scuola dell'infanzia, le vacanze e molte altre occasioni in cui si voglia recuperare o costruire memoria personale o familiare. Le fotografie sono testimonianza di una festa, una tradizione popolare, un costume, una commemorazione, ecc. L'operazione di lettura della fotografia spesso si limita a riconoscere i personaggi, i luoghi, l'occasione in cui è stata scattata, ma difficilmente viene usata nelle ricerche didattiche come fonte.

Ricavare informazioni da una fotografia è un'operazione non così semplice o immediata come ritengono molti insegnanti; per essere significative e usabili come "documenti" le informazioni devono essere "viste alla luce dei 'racconti' o delle pratiche di ricerca che le incorporano. Inoltre, esse esigono di essere 'messe in parole', perché a differenza dei discorsi e dei testi le conoscenze che esse comunicano non sono di tipo verbale" ¹⁹.

Sono comunque delle importanti risorse, a volte proprio per la loro ambiguità o poca chiarezza, in quanto sollecitano inferenze, riflessioni e processi interpretativi che meglio si realizzano se fatti in gruppo, lasciando a volte l'incertezza come risultato finale e aprendo così alla necessità di altre fonti. Operazione questa metodologicamente corretta, ed anzi auspicabile.

Didatticamente è bene proporre una scheda guida di lettura della fonte fotografica proprio per superare il semplicismo di una lettura superficiale e iniziare a trattare la fotografia come documento storico.

Di una fotografia bisogna precisare: da quale archivio proviene (familiare, parrocchiale, scolastico), dove è reperibile, a chi appartiene, se è a colori o in bianco e nero, le dimensioni, la data (reale o presunta), il committente se è deducibile, lo stato di conservazione, l'identità del fotografo (professionista o dilettante, familiare, amico, istituzione), se si tratta di un fotomontaggio o ha subito interventi di colorazione, se vi sono elementi significativi da sottolineare. Si passa poi all'analisi del soggetto, alla descrizione di singoli soggetti (cose, persone, animali), quantità dei soggetti rappresentati, loro disposizione nello spazio e la relazione tra loro, atteggiamenti (di rispetto, spavalderia, soggezione...); gerarchie tra i soggetti (età, ruolo, status...), elementi descrittivi (abbigliamento, monili, oggetti presenti o usati, azioni compiute), elementi di sfondo, eventuali scopi del messaggio. Da non dimenticare l'indicazione di chi ha compilato la scheda di lettura e la data. ²⁰

Le foto di famiglia di *Always Remember Me*, come quelle dell'infanzia e della prima adolescenza del protagonista narratore Finzi (il cortile dei giochi, la bottega della famiglia a Ferrara), acquistano significato in quanto inserite nel contesto narrativo e usate come documenti,

¹⁹ Girardet H., op. cit., pag. 210.

²⁰ Per approfondimenti sulla scheda operativa si veda: Fosa. A., Nicoletti G., Peatini E., op. cit., pagg. 134-135.

con relative schede guida per facilitarne la lettura, accostate e confrontate con altre foto, “documenti” di repertorio, (parata del sabato fascista, la scritta sul negozio ariano), ritrovate negli archivi o sul web.

Diverso naturalmente l’uso delle fotografie dei documenti, riproduzioni sostitutive dei documenti originali, non proponibili a scuola. Il documento scritto, manifesto, proclama, atto ufficiale, tessera annonaria sono da esaminarsi come documenti scritti, non come documenti fotografici.

2.d 4 Documenti scritti

La pagella scolastica del periodo fascista, la carta di identità di Cesare Moisè Finzi, i documenti del Comune di Pesaro di denuncia all’appartenenza alla razza ebraica, la carta annonaria, i manifesti ufficiali del regime, i proclami appesi ai muri delle città e dei paesi, gli articoli di vari quotidiani del periodo sono documenti di facile reperimento negli archivi comunali o degli Istituti storici della Resistenza.

L’analisi guidata deve essere adeguata ad ogni singolo documento, deve essere costruita per evidenziare la specificità di quel documento, anche se ovviamente esistono domande comuni a tutti i documenti.

Lo schema di Mattozzi, presentato precedentemente, aiuta a costruire una guida di lettura della fonte, dall’analisi della struttura della stessa (tipologia, data, produttore, destinatario, ecc.), all’interrogazione per ricavare informazioni (dirette, indirette, inferenziali semplici e complesse), all’interpretazione (porsi domande sulle informazioni, problematizzarle e formulare ipotesi, contestualizzarle, coglierne lo scopo), fino alla produzione di un testo individuale o collettivo.

La produzione finale di un testo “storiografico” dapprima guidato, può essere molto semplice o complesso a seconda del livello del lavoro e della classe, ma è un passaggio indispensabile per far cogliere la specificità del lavoro di scrittura dello storico.

3. Fase conclusiva della ricerca storico didattica

La ricerca deve terminare con la produzione di un testo scritto elaborato dagli allievi. Il testo storiografico prodotto deve contenere le informazioni ricavate dalle fonti, sistemate temporalmente e organizzate per temi, le elaborazioni compiute, i problemi che si sono presentati, le possibili ipotesi interpretative e le spiegazioni formulate e condivise con la classe.

Un testo complesso, ben datato con passaggi documentati e riferimenti precisi alle fonti da cui sono state ricavate le informazioni riportate. Non quindi una relazione solo cronologica del lavoro compiuto o una raccolta ordinata in racconto delle informazioni, ma un testo che il più possibile simuli il testo storiografico e, come quest’ultimo, presenti aspetti narrativi e argomentativi e una rigorosa meta-riflessione sul percorso e le modalità di ricerca messe in atto per produrre le conoscenze.

Il testo può essere scritto, iconografico o misto; per gli studenti più giovani la produzione di disegni o l’accostamento di immagini a brevi didascalie risulta più facile, ma possono essere prodotti testi misti con poesie, musiche, canti, o prodotti personali e artistici, purché coerenti con quanto precisato. Sarà l’insegnante ad offrire gli stimoli adeguati per la rielaborazione.

4. La ricerca didattica e la modalità laboratoriale

La ricerca storico-didattica come è stata precedentemente esposta, prevede un coinvolgimento operativo degli allievi in tutte le fasi, una interattività tra allievi, e tra allievi e insegnante. Un'operatività, ben programmata, circoscritta, che costruisca conoscenze e abilità, da svolgersi in aula con materiali strutturati o, se possibile, in un laboratorio storico attrezzato con supporti multimediali, collegamento a internet, biblioteca con testi storiografici e divulgativi, atlanti storici per la consultazione. Nelle nostre scuole i laboratori storici attrezzati sono rari, ma in ogni scuola vi è un'aula di informatica, l'uso del computer o di tablet si è molto diffuso, la presenza della LIM in molte aule permette di svolgere attività didattiche operative, cioè permette all'insegnante di agire in modo laboratoriale.

Ciò che importa è come si svolge la mediazione didattica, come si pone l'insegnante, quale coinvolgimento è richiesto agli allievi, come essi sono chiamati a costruire la loro conoscenza.

È necessario quindi che l'insegnante, come sostiene Mattozzi, acquisisca una mente laboratoriale, superando l'impostazione manualistica della trasmissione del sapere. Il passaggio alla mentalità laboratoriale "richiede che l'insegnante pensi che: la storia non è una materia ma una disciplina, cioè non è solo un insieme di informazioni e di conoscenze da trasmettere, ma consiste anche in procedure di produzione e nell'uso di esse" ²¹.

Il manuale non deve essere l'unico strumento con cui insegnare la storia perché l'apprendimento non consiste nell'accumulare informazioni, ma nel saper costruire conoscenza storica, nel saper compiere operazioni cognitive per smontare, criticare, riorganizzare le informazioni acquisite, per far acquisire abilità e competenze di lettura delle fonti.

Le abilità si manifestano nelle pratiche; le pratiche sono insegnabili e vanno insegnate in laboratorio. [...] La formazione storica del cittadino richiede la formazione di abilità nelle procedure di uso delle fonti, di produzione delle informazioni, di trattamento delle informazioni, all'organizzazione delle informazioni, dunque, richiede il saper fare che è insito nella ricerca storico-didattica [...]. Senza tali condizioni, l'allestimento di laboratori e i tentativi di animare l'apprendimento attivo possono generare modi meno noiosi di studio della storia, ma benefici scarsi sul piano della formazione della cultura storica. ²²

Una didattica laboratoriale quindi da compiersi preferibilmente in gruppo, in un clima collaborativo, che solleciti il confronto tra gli allievi sulla problematicità della ricostruzione storica e garantisca nella discussione il rispetto di possibili interpretazioni divergenti.

La ricerca storico didattica con un uso rigoroso dell'analisi delle fonti si pone come metodologia privilegiata per favorire l'apprendimento operativo.

La definizione e condivisione del tema, il lavoro sulle preconoscenze, la ricerca delle tracce, l'analisi delle fonti, l'uso del documento, da compiersi con schede guida, richiedono l'intervento diretto e consapevole dello studente.

²¹ Mattozzi I., *La mente laboratoriale*, in Bernardi P., Monducci F. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Universitaria-De Agostini, Novara 2012, pagg. 11-17.

²² *Ibid.*

La ricerca qui di seguito presentata è strutturata come laboratorio, sollecita continue attività e interventi degli allievi singolarmente o in gruppo, offre schede di analisi dei testi autobiografici e biografici, dossier di documenti d'archivio, personali, immagini di oggetti, e di documenti, anche filmici, presi dal Web o da testi storiografici, propone l'uso di carte tematiche da analizzare per contestualizzare i luoghi delle azioni, gli svolgimenti della guerra, di grafici temporali da confrontare, e l'incontro con il testimone.

È innegabile che l'uso delle fonti oltre a stimolare la curiosità degli allievi, favorisce un atteggiamento problematico, li abitua alla correttezza delle informazioni, alla citazione, al confronto, alla ricerca di supporti alle loro affermazioni, a distinguere ciò che è documentabile da ciò che è solo sentito o riferito da altri, stimola "la capacità critica e la consapevolezza del peso da attribuire alla fonte [...]. Acquisire una mentalità storica serve per leggere i segni della storia nella vita sociale. Le operazioni cognitive della ricerca storica sulle fonti sono uno strumento logico operativo spendibile in qualsiasi altra disciplina e applicabile ogni volta che si voglia comprendere qualche aspetto della realtà" ²³.

Soprattutto oggi, quando informazioni spesso contraddittorie non facilitano la comprensione di ciò che accade, è necessario costruire attenzione alla provenienza delle informazioni, un atteggiamento critico, una pratica del confronto delle fonti: abilità che la scuola deve potenziare per formare il cittadino consapevole.

23 Mattozzi I., *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, cit., pagg. 145-158.

Riferimenti bibliografici

- Bidussa D., *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009
- Deiana G., *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*, Polaris, Faenza 1999
- De Luna G., *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Milano 2001
- Fossa. A., Nicoletti G., Peatini E., *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Canova Edizioni, Treviso 2005
- Girardet H., *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, La Nuova Italia, I saperi di base, Milano 2001
- Mattozzi I., *Che il piccolo storico sia*, in "I viaggi di Erodoto", B. Mondadori, Milano 1992, n. 16 pag. 171
- Mattozzi I., *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, in *Storia e didattica*, Convegno regionale, Torino, 16-17 maggio 2003
- Mattozzi I., Di Tonto G. (a cura di), *Insegnare storia. Corso di aggiornamento ipermediale per insegnanti di storia*, Dipartimento di discipline storiche dell'Università degli Studi di Bologna per il Ministero della Pubblica Istruzione, Roma-Bologna 2000
- Mattozzi I., Zerbini L., *La didattica dell'antico*, Aracne, Roma 2006
- Mattozzi I., *La mente laboratoriale*, in Bernardi P., Monducci F. (a cura di), *Insegnare storia Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Universitaria-De Agostini, Novara 2012
- Ministero Pubblica Istruzione, *Linee guida del decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007. Regolamento recente norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*
- Passerini L., *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino 2003
- Ricoeur P., *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003
- Rossi Doria A., *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Rubettino, Catanzaro 1998
- Rosso E., *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Bernardi P., Monducci F. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Universitaria-De Agostini, Novara 2012
- Tosh J., *Introduzione alla ricerca storica*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Wieviorka A., *L'era del testimone*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999

Maria Teresa Rabitti insegna Didattica della storia nella Facoltà di Scienze della Formazione Primaria presso la Libera Università di Bolzano. Fa parte della segreteria di Clio'92. Tra le sue pubblicazioni, moduli di storia per le scuole superiori, articoli per riviste didattiche, materiali per la realizzazione di cd-rom, saggi sulla didattica museale, la didattica dei quadri di civiltà e dei processi di trasformazione.