

**Usare le fonti nella didattica: come, quando, perché.**

(Tipologie di fonti: modelli d'uso e d'analisi)

di **Ermanno Rosso**

Associazione: Landis

<b>Introduzione</b>	<b>1</b>
<b>1. Storia, concetto e polivalenza della fonte</b>	<b>1</b>
1.1. Dalla storiografia alla didattica	
<b>2. L'uso delle fonti nella didattica della storia</b>	<b>3</b>
2.1. Perché usarle?	
2.1.1. Valenza epistemologica e disciplinare	
2.1.2. Valenza didattica	
2.1.3. Valenza formativa	
2.2. Quando usarle? Non è mai troppo presto	
2.3. Come usarle? Avvertenze critiche generali	
<b>3. Modelli d'uso e di analisi della fonte</b>	<b>9</b>
3.1. Avviare al concetto di fonte	
3.2. Per una classificazione delle fonti	
3.3. Modelli didattici generali per la lettura della fonte	
3.3.1. Schedare e classificare	
3.3.2. Il lavoro sui documenti nella proposta di Antonio Brusa	
3.3.3. Il lavoro sui documenti nella proposta di Ivo Mattozzi	
<b>4. Fonti... per le fonti: manuali, reti, archivi e musei</b>	<b>19</b>
<b>5. Alcune piste di ricerca per l'uso delle fonti</b>	<b>20</b>
5.1. Fare ricerca a scuola?	
5.2. Gli archivi scolastici: una risorsa importante per la didattica	

**Allegati:**

1. Fonti e riforma: riferimenti normativi
2. La "rivoluzione documentaria" del XX secolo e la concezione dinamica della fonte
3. Le fonti nell'epoca della loro riproducibilità tecnica
4. Lavorare sui documenti: luoghi comuni da smontare e prerequisiti da acquisire
5. Modelli didattici specifici per la lettura delle fonti:
  - ? Fonti scritte
  - ? Fonti iconiche
  - ? Fonti orali
  - ? Fonti materiali
6. Scheda di lettura per fonti fotografiche
7. Schede di lettura per fonti materiali (proposte di Hilda Giradet e Cesare Grazioli)
8. Il giornale
9. Operazioni sulle fonti scritte (proposta a cura di Claudio Dellucca)
10. Scheda di lettura generale della fonte (proposta di Ivo Mattozzi)
11. Esempio di temario per la conduzione di una intervista
12. Scheda sulla informativa delle fonti (proposta di Ivo Mattozzi)

**Altre schede presentate nel testo o negli allegati**

- ? La schedatura della fonte

- ? La classificazione della fonte
- ? Modello generale per l'analisi di una fonte (proposta di Antonio Brusa)
- ? Sequenza delle operazioni sulla fonte (proposta di Ivo Mattozzi)
- ? Passaggi di lettura per fonti iconografiche
- ? Sequenza operazioni per produzione e uso fonti orali (proposta di Paola Faliero)

## Introduzione

Anche se alcuni richiami al dibattito storiografico saranno inevitabili, lo scopo di questo contributo non è quello di presentare una teoria delle fonti, né di dare rapide "lezioni di metodo storico", ma di fornire all'insegnante alcuni strumenti per un utilizzo consapevole (e agile) delle fonti nella pratica didattica.

Previsto già dai programmi scolastici del 1979 e del 1985, l'utilizzo delle fonti è indicato tra gli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) per la Storia e si configura come una delle **competenze fondamentali a cui deve tendere la formazione storica dello studente** (Allegato 1: **Fonti e Riforma**). Tuttavia, se una larga parte degli insegnanti è convinta della necessità di sperimentare con gli alunni almeno un primo approccio alle fonti storiche, solo una percentuale minore la pratica effettivamente e spesso ci si limita a utilizzarle come semplici letture di "approfondimento". In questo modo, però, si rinuncia di fatto al ruolo centrale che esse potrebbero avere sia sul fronte della conoscenza della struttura delle discipline storiche, sia su quello più generale della formazione.

Per favorire un uso didattico consapevole della fonte cercheremo innanzitutto di precisarne il concetto, quindi di mostrare perché, quando e come usarle nella pratica didattica, alternando valutazioni teoriche con esemplificazioni e suggerimenti pratici. Nella seconda parte del materiale passeremo in rassegna alcuni modelli didattici di uso della fonte, presentando griglie di analisi e schede di lettura valide per qualunque tipologia di fonte. Un apposito approfondimento sarà invece dedicato alle specificità didattiche e agli strumenti di analisi per le tipologie di fonti più utilizzate: scritte, iconografiche, orali e materiali (Allegato 5: **Modelli didattici per specifiche tipologie di fonti**).

L'utilizzo delle fonti in classe non presuppone necessariamente una didattica laboratoriale, ma è evidente che ha in questa il suo momento di massima valorizzazione, pertanto, pur nella sua autonomia, questo materiale si collega idealmente a quello su **Teoria e pratica del laboratorio di storia nelle sue diverse accezioni**. Inoltre, varie attività laboratoriali presenti in questa e nelle altre sezioni dell'area "Piani di studio Personalizzati" della piattaforma *PuntoEdu Riforma*, sono esplicitamente collegate a questo materiale o all'approfondimento sull'utilizzo didattico delle diverse tipologie di fonti e ne rappresentano altrettante esemplificazioni e declinazioni didattiche.

### 1. Storia, concetto e polivalenza della fonte

"La denominazione di fonte con richiamo implicito allo sgorgare, al venire alla luce, al manifestarsi, appare particolarmente appropriata per indicare qualsiasi tipo di testimonianza, di prova, di resto, di traccia, di sintomo o di indizio"<sup>1</sup>. Nel senso di origine dell'informazione<sup>2</sup>, "fonte" può essere qualsiasi cosa: parole, segni, paesaggi e tegole, forme del campo e delle erbacce, eclissi di luna e attacchi dei cavalli da tiro, perizie fatte dai geologi sulle pietre e analisi chimiche dei metalli, così enumerava Lucien Febvre<sup>3</sup>, uno dei fondatori delle "Annales", la rivista francese di storia economica e sociale che ha trasformato la storiografia del Novecento.

---

<sup>1</sup> R. Dondarini, *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, CLUEB, Bologna 1999, p. 101.

<sup>2</sup> Ogni ricostruzione della storiografia ha nella fonte se non la sua origine, certamente la sua base d'appoggio: "la storia si fa con i documenti... niente documenti, niente storia", dicevano nel 1898 gli storici positivisti Langlois e Seignobos in *Introduction aux études historiques*, "non c'è storia senza documenti" ribadiva nel 1961 lo storico Samaran nella presentazione de *L'histoire et ses méthodes*.

<sup>3</sup> L. Febvre, *Vers une autre histoire*, in "Revue de métaphysique et de morale", LVIII, citato in J. Le Goff, *Documento/monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, Einaudi, Torino 1978, Vol. 5, p. 41

Inizialmente "oggetto qualunque", la fonte diventa tale per l'azione che su di essa esercita lo storico. Per sottolineare questo aspetto, Ivo Mattozzi, attento tanto alle ragioni della didattica quanto al rispetto dell'epistemologia delle discipline, distingue accuratamente tre termini, che spesso nell'uso si confondono e si sovrappongono: traccia, fonte, documento<sup>4</sup>.

**Traccia** è qualunque "segno" lasciato dagli uomini nel loro passaggio nel tempo<sup>5</sup>. L'utilizzo da parte dello storico della traccia per estrarre informazioni per via diretta o indiretta trasforma la traccia in **fonte** dell'informazione. Poi, sulla base delle informazioni, lo storico effettua la sua ricostruzione del passato e produce la sua narrazione storica. A quel punto la fonte utilizzata diventa **documento**, ovvero prova delle asserzioni dello storico stesso, base d'appoggio e "argomentazione" a favore della propria ricostruzione. Lo stesso oggetto, quindi, cambia il proprio statuto disciplinare durante la ricerca: "nasce" come traccia, diventa fonte nel momento in cui viene interrogato dallo storico e documento quando entra come prova nella ricostruzione finale.

Lo statuto di fonte è quindi flessibile e polivalente, lo stesso oggetto può essere fonte per ricerche diverse e anche comunicare informazioni attraverso codici diversi (i materiali, la forma, le scritte che riporta, etc.). La merendina della ricreazione normalmente non la consideriamo una "fonte" (se non alimentare), ma lo diventa nel momento in cui facciamo una ricerca su cosa mangiano i bambini oggi. Successivamente, diventa fonte storica la plastica della confezione che vediamo nel cestino della carta e che ci permette di ricostruire cosa hanno mangiato i bambini a ricreazione.

Esistono naturalmente fonti "classiche", che sono state a lungo privilegiate dagli storici (atti notarili, archiviazioni protocollate di documenti, etc.), ma nel corso del XX secolo le discipline storiche hanno enormemente allargato i propri ambiti di ricerca (alla vita quotidiana, alla cultura materiale, alla storia del gusto, dello sport, della tecnologia...) e oggi siamo consapevoli che fonte può essere ogni cosa su cui costruiamo la documentazione della nostra ricerca e basiamo la nostra interpretazione/ricostruzione del fatto storico.

Non è stato sempre così. Il moderno concetto di fonte è l'esito di un processo che avviato negli anni '30 dalla scuola delle "Annales", è proseguito con la **rivoluzione documentaria del XX secolo** e gli indirizzi di ricerca della "Nuova storia" (Allegato 2: **La rivoluzione documentaria**) ed è infine approdato alla *concezione dinamica delle fonti* (glossario).

Formalizzata da Jerzy Toposki<sup>6</sup>, la concezione dinamica delle fonti ha ribaltato il concetto positivista e ha compreso che è lo storico a innalzare, interrogandola, la semplice traccia a livello di fonte storica e che è la relazione tra fonte e oggetto della ricerca che determina le caratteristiche della fonte stessa. La stessa traccia dà informazioni diverse per ricerche diverse (una storia di Firenze o una storia degli istituti bancari pone domande diverse ai documenti della famiglia Medici), e lungi dall'aver delle proprietà "statiche", essa muta la propria classificazione a seconda delle domande poste dallo storico: la Bibbia di Gutenberg è una fonte materiale per lo storico della stampa, ma scritta per quello delle religioni.

---

<sup>4</sup> I. Mattozzi, *Premessa all'uso delle fonti*, relazione al convegno "Storia e didattica", Torino 16-17 maggio 2003, adesso in C. Vernizzi (a cura di) *Storia e didattica. Atti del convegno regionale Torino 16-17 maggio 2003*, Ufficio Scolastico regionale del Piemonte, Torino 2004, pp. 150-156.

<sup>5</sup> "Che cosa intendiamo infatti per *documenti* se non una 'traccia', ossia un segno, percettibile ai sensi, lasciato da un fenomeno non afferrabile in se stesso?", M. Bloch, *Apologia della storia* (1949), Einaudi, Torino 1981, p. 63.

<sup>6</sup> J. Topolski (1977), *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma 1981.

### 1.1. Dalla storiografia alla didattica

Delle trasformazioni della storiografia, dei suoi temi, delle sue metodologie di ricerca, del suo nuovo rapporto con le fonti, non è rimasta immune la didattica della storia, che si è resa conto che **le operazioni sulle fonti sono uno dei perni centrali della formazione storica dello studente** e anche un importante contributo delle discipline storiche alle finalità generali della formazione quali l'autonomia, l'approccio critico e consapevole alle informazioni, la flessibilità cognitiva.

Per ragioni tanto storiografiche quanto didattiche, e grazie al contributo degli istituti storici e di esperti di didattica come Ivo Mattozzi, Scipione Guarracino, Antonio Brusa, già a partire dagli anni '70 ha iniziato ad essere elaborata l'idea del **laboratorio storico**<sup>7</sup>, e sono state introdotte pratiche di didattica attiva. Assieme a queste si è sviluppata un'idea dell'insegnamento della storia che non disgiunge l'informazione storica dalla conoscenza e dal **rispetto per lo statuto epistemologico della disciplina** e per il valore formativo dei suoi strumenti, metodi, e concetti.

## 2. L'uso delle fonti nella didattica della storia

A partire da quelle esperienze, **l'uso didattico delle fonti ha sviluppato buone pratiche, ma anche ritrosie ed eccessi**. Tra le prime, un utilizzo saltuario della fonte come lettura a margine o come "pausa" per spezzare la monotonia della lezione. Tra le seconde, una sovrabbondanza documentaria che fa navigare lo studente tra decine di fonti che fatica a contestualizzare e soprattutto a riorganizzare in un quadro storico coerente.

Nella pratica didattica, quindi, le fonti vengono utilizzate con motivazioni e con modalità molto diverse, qualcuna più ingenua, qualcuna più avvertita. Nella maggioranza dei casi, comunque, **il loro utilizzo è talmente sporadico da risultare scarsamente utile**. Varie ragioni sono alla base di questo: il fattore tempo (le fonti "svolgono meno programma"), certe convinzioni pedagogiche (le fonti hanno un linguaggio poco accessibile oppure sono difficili da usare) o, ancora, una insicurezza di fondo giustificata dal fatto che raramente gli insegnanti sono stati formati ad un uso didattico delle fonti.

### 2.1. Perché usarle?

Molti elementi frenano gli insegnanti, eppure l'utilizzo delle fonti, e talvolta **solo** l'utilizzo delle fonti, consente di raggiungere obiettivi molto importanti da un punto di vista disciplinare, didattico e formativo.

#### 2.1.1. Valenza epistemologica

Soprattutto oggi, quando il canone dei saperi è diventato un oggetto troppo vasto e continuamente ridefinito dalla ricerca, alla formazione storica di ogni studente **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**. Ovviamente, non si chiede ad un bambino di possedere compiutamente lo *statuto epistemologico della storia* (glossario), ma di avviarsi ad una comprensione dei concetti e degli strumenti fondamentali della disciplina, acquisendo gradualmente quell'approccio storico-critico ai problemi che rappresenta una delle finalità principali dell'apprendimento della storia.

---

<sup>7</sup> L'articolo di Raffaella Lamberti, co-fondatrice e prima direttrice del Landis, *Per un laboratorio di storia*, apparve sulla rivista di studi storici "Italia contemporanea" nel numero di luglio-settembre 1978

Proprio l'utilizzo delle fonti è un tassello indispensabile per la familiarizzazione dell'allievo con lo statuto della disciplina, esso "mostra" il lavoro dello storico e rende consapevoli che il discorso storico è innanzitutto ri-costruzione e interpretazione documentata.

Secondo Ivo Mattozzi sin dalla scuola primaria

l'uso delle fonti ha tre obiettivi generali: 1. far concepire ai bambini che la conoscenza del passato è possibile solo grazie all'uso delle fonti; 2. far rendere conto che anche le conoscenze organizzate nei libri scolastici sono state prodotte originariamente mediante il lavoro sulle fonti; 3. sollecitare le attività mentali in direzione della formazione di quelle specifiche strutture e di quello specifico stile cognitivo richiesti per al costruzione delle fonti e la produzione delle informazioni.<sup>8</sup>

Ma la consapevolezza delle origini e della natura del sapere storico non è l'unica ragione disciplinare per utilizzare le fonti nella pratica scolastica. Come precisa Hilda Girardet in un suo recentissimo libro sull'uso delle fonti nella scuola di base, deve essere chiaro che "il lavoro didattico sulle fonti non costituisce solo un contesto per acquisire capacità metodologiche e competenze critiche, ma anche un contesto efficace per imparare a ragionare ed acquisire conoscenze: il che alla fin fine, è quanto tutti gli insegnanti si propongono"<sup>9</sup>. E si tratta di conoscenze molto meno caduche di quelle acquisite nei contesti tradizionali della lezione frontale e della lettura del manuale, perché acquisite in un contesto attivo che rende le conoscenze ancorate e significative. E qui entriamo nelle ragioni didattiche che suggeriscono l'utilizzo delle fonti nella didattica della storia.

### 2.1.2. Valenza didattica

La didattica ha elaborato motivi peculiari per spingere all'uso della documentazione in classe, che non derivano da esigenze storiografiche, perché si ispirano a teorie cognitive in primo luogo piagetiane. A queste impostazioni si fanno risalire alcune convinzioni correnti sulla necessità di "fare" per apprendere; sull'equivalenza fra il costruire e il capire... ricavare dei fatti da documenti è un'attività da non trascurare nella fase dell'apprendimento del sapere storico<sup>10</sup>.

Questo brano di Antonio Brusa ci ricorda che le ragioni didattiche a favore dell'uso delle fonti sono innanzitutto legate all'utilizzo di una didattica attiva, a modelli didattici laboratoriali. Se l'uso delle fonti consiste nella lettura per assimilare informazioni come da un manuale senza altra finalità che la loro memorizzazione, allora non stiamo usando le fonti in quanto tali, ma come succedaneo al manuale e ne perdiamo le potenzialità formative. Da un punto di vista didattico centrale è **come utilizziamo le fonti**, il loro utilizzo come strumento per la ricerca-scoperta dell'informazione da parte dello studente e soprattutto come occasione per lo sviluppo delle competenze storiche.

L'apprendimento che gli indirizzi psicopedagogici individuano come maggiormente significativo, destinato a divenire sapere stabile e trasferibile, è quello alla cui co-costruzione partecipa lo studente stesso. E questo avviene appunto nelle didattiche attive, nelle didattiche per scoperta, basate sulla metodologia di ricerca, nelle

---

<sup>8</sup> I. Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in P. Roseti (a cura di), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente* (1988), Nicola Milano Editore 1992, p. 48.

<sup>9</sup> H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare*, Carocci, Roma 2004, p. 22.

<sup>10</sup> A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 12

didattiche per problemi, nelle didattiche metacognitive<sup>11</sup>. Nel caso dell'insegnamento-apprendimento della storia, queste pratiche didattiche sono facilitate proprio dal lavoro sulle fonti, il quale permette di conseguire fondamentali abilità disciplinari<sup>12</sup>:

- ? Consapevolezza del rapporto fra fonti e conoscenza del passato
- ? Consapevolezza delle funzioni documentarie delle fonti nei testi storiografici
- ? Capacità di individuare le strutture informative di una fonte
- ? Capacità di criticare e controllare l'affidabilità di una fonte.

Ma anche a obiettivi formativi a carattere più vasto:

- ? Educazione ai beni culturali
- ? Educazione al patrimonio

Le ultime due voci possono sembrare eterogenee rispetto ad una formazione storica in senso stretto, ma mostrano il valore non solo disciplinare dell'uso delle fonti. Mostrare ai bambini che anche un monumento è fonte, significa educare al territorio, mostrare che un frammento per loro inutile, da buttare, è fonte, significa educare agli oggetti, educare ad una attenzione verso le cose che in tempi di iperconsumismo è un **valore educativo importante** (per un laboratorio di valorizzazione degli oggetti si può vedere l'attività **Sviluppare la competenza di lettura: primi approcci alle fonti materiali**).

Queste ultime osservazioni ci portano oltre le valenze disciplinari e ci introducono alle finalità più generali che attraverso le fonti possiamo conseguire.

### 2.1.3. Valenza formativa

La terza ragione per l'utilizzo delle fonti nella didattica sta nelle finalità formative generali che esso favorisce. Ci limiteremo ad evidenziarne due, una classica ed una legata ai bisogni formativi conseguenti alle trasformazioni sociali in atto.

Finalità classica è **l'autonomia dello studente**, che al termine del suo percorso formativo deve aver "imparato ad imparare" ovvero aver acquisito competenze di individuazione dei problemi, di ricerca di strumenti e informazioni utili, di strutturazione delle soluzioni: tutte fasi operative che il lavoro sulle fonti riproduce perfettamente. Esso, infatti, abitua alla **ricerca come metodo** (ricerca delle fonti e ricerca delle informazioni nelle fonti), alla critica della fonte, alla verifica delle informazioni, al loro collegamento, all'argomentazione delle conclusioni mediante prove documentali. Certo, si tratta di un percorso formativo complesso, necessariamente graduale, ma proprio per questo va impostato sin dalle prime fasi scolari e sviluppato in una logica curricolare verticale.

La **seconda finalità formativa** scaturisce dal fatto che la società contemporanea è sempre più attraversata da un flusso incontrollato (quantitativamente e qualitativamente) di informazioni. Questo cambiamento ha coinvolto necessariamente anche la scuola, ne ha modificato il contesto operativo e l'ha caricata di nuove responsabilità formative.

Nel giro di pochi anni le condizioni del lavoro degli insegnanti a scuola sono sensibilmente cambiate. Se fino agli anni ottanta i problemi maggiori riguardavano il come e dove reperire l'informazione come ampliare le stringate conoscenze offerte dai sussidiari, come procurarsi fonti e documenti adeguati...oggi la grande questione è

---

<sup>11</sup> Alcuni riferimenti per approfondire questi indirizzi didattici: B. M. Varisco, *Il socio-costruttivismo culturale*, Carocci, Roma 2002, Todini L. (a cura di), *Ipermedia e didattica costruttivista*, FrancoAngeli, Milano 2003. Per la didattica metacognitiva <http://www.pavonerisorse.to.it/meta/meta.htm>; per l'apprendimento per scoperta e la didattica per problemi <http://www.funzionioiettivo.it/glossadid/index.htm>

<sup>12</sup> L'elenco si ispira a quello, più esaustivo, fornito da Ivo Mattozzi in *Premessa all'uso delle fonti*, cit., p. 158

come orientarsi, selezionare, distinguere e valutare l'informazione che rischia di sommergere non solo noi adulti, ma anche i nostri alunni<sup>13</sup>

Rispetto a questo problema, comune a tutti gli insegnamenti, la storia ne aggiunge un altro: l'informazione storica è sempre più extra-scolastica (cosa che non accade per la matematica e nemmeno per la letteratura italiana). Per un insegnante di storia, quindi, diventa ancora più importante insegnare gradualmente a gestire l'informazione. Ma oltre a nuovi problemi, la storia acquista anche **una nuova centralità formativa**: la gestione del flusso di informazioni che attraversa la nostra società, richiede **competenze che soprattutto le discipline storiche possono dare**. Pertanto, la storia, per la sua tradizione di analisi **critica della fonte** (selezione, validazione, interpretazione, contestualizzazione) e di gestione dell'informazione (strutturazione), appare tra le materie più attrezzate a fornire gli strumenti metodologici necessari a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi.

## 2.2. Quando usarle? Non è mai troppo presto

Le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio* introducono le fonti già nella Scuola dell'Infanzia<sup>14</sup>, quindi nessun momento è prematuro per affrontare l'uso della fonti, ma ovviamente l'insegnante dovrà graduare le difficoltà sia in ordine alle diverse tipologie di fonte (in linea generale le fonti materiali risultano più semplici delle fonti iconiche e queste risultano più semplici delle fonti scritte) sia in ordine alla complessità interna della fonte.

Effettuando scelte accorte, ogni operazione sulle fonti può essere affrontata a qualunque età, comprese le "sofisticate" operazioni di attendibilità della fonte o di lettura di informazioni indirette, purché svolte all'interno di una discussione collettiva ben guidata dall'insegnante e su fonti adeguate. Ad esempio, lavorando su una fonte sufficientemente esplicita, se l'insegnante chiede "Secondo voi l'autore era d'accordo con X di cui racconta le gesta?" anche un bambino può rispondere e avrà così acquisito la consapevolezza che esiste una intenzionalità della fonte e che dobbiamo indagare per conoscerla. L'intenzionalità emergerà ancora più facilmente ponendo a confronto due fonti divergenti sullo stesso tema e interrogando i bambini sulle ragioni della divergenza.

Tuttavia, è evidente che all'inizio è **importante avviare soprattutto un lavoro propedeutico** mirato alle competenze di base, alla formazione di un corretto concetto di fonte e a rilevare il ruolo della fonte all'interno della formazione del sapere storico (3.1). Già nella fase predisciplinare è facile **far incontrare il bambino con questi concetti preliminari e anche con le diverse tipologie di fonte**: chiediamogli di portare le tracce che ci aiutano a ricostruire la storia della sua vita o della classe e **la rivoluzione documentaria del XX secolo** si dispiegherà sotto i nostri occhi (Allegato 2: **La rivoluzione documentaria**). Vedremo arrivare certificati, fotografie, quaderni, biglietti di trasporto, menu della mensa e anche testimonianze orali e a questo punto sarà facile far capire cos'è la fonte, a cosa serve e anche come si interroga.

A partire da questo il bambino imparerà a collegare la fonte con la ricostruzione storica, comprendendo che la storia (il suo passato) non è il racconto, ma il racconto è la forma con cui le fonti vengono collegate tra loro in una "storia". Guidando la riflessione a partire dalle fonti, le categorie fondamentali della storiografia verranno fuori (in nuce) spontaneamente sin dalla scuola primaria.

---

<sup>13</sup> H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare*, Carocci, Roma 2004, p. 9.

<sup>14</sup> "Ricordare e ricostruire attraverso forme di documentazione quello che si è visto, fatto, sentito, e scoprire che il ricordo e dal ricostruzione possono anche differenziarsi", punto 12 dell'obiettivo di apprendimento *Esplorare, conoscere, progettare*.



### 2.3. Come usarle? Avvertenze generali per l'uso didattico delle fonti

I modelli didattici per l'uso delle fonti saranno oggetto del prossimo capitolo e dell'apprendimento **Modelli didattici specifici per la lettura delle fonti**, in questo paragrafo ci limiteremo a dare alcune avvertenze generali e soprattutto a mettere in guardia contro alcuni errori comuni.

**L'utilizzo della fonti a scuola deve restare un utilizzo didattico, funzionale ad obiettivi formativi** e non di ricerca storica in senso stretto; anche se questa, opportunamente mirata, può essere un'ottima strategia di lavoro (5.1). Bisogna avere il massimo rispetto per quanto dicono gli storici circa l'analisi della fonte, ma il docente deve mediare quelle avvertenze con le esigenze della formazione e la gradualità dell'apprendimento e quindi operare le **inevitabili semplificazioni pratiche** (sempre dichiarandole!). L'autenticità della fonte, ad esempio, può essere oggetto di una esercitazione apposita (dove magari la fonte falsa è una costruzione dell'insegnante stesso<sup>15</sup>), ma è evidente che nelle fonti normalmente reperite su manuali o su testi storiografici l'autenticità deve essere data per scontata<sup>16</sup>. Altrettanto per "l'originalità" della fonte, è evidente che a scuola le fonti sono nella maggior parte dei casi riproduzioni, ma la loro fedeltà all'originale deve essere data per scontata, così come la fotografia di una fonte materiale deve essere analizzata come fonte materiale e non come fonte fotografica, assumendo l'ipotesi che l'unica intenzionalità del fotografo fosse quella di renderla fruibile come fonte materiale (su questo vedi Allegato 3: **Fonti e tecnica** e punto 3.3.1)

Le fonti presuppongono una interazione con il loro lettore che deve essere un lettore attivo e non passivo e soprattutto un lettore consapevole e non ingenuo, perché **le fonti "parlano soltanto quando le si sappia interrogare"**, come ricordava Marc Bloch<sup>17</sup>. Non si può pensare di mettere l'alunno "a tu per tu" con la fonte, pensando che essa riveli immediatamente il suo valore informativo oltre che formativo, e siccome "mai l'osservazione passiva ha prodotto alcunché di fecondo"<sup>18</sup>, le fonti vanno affrontate con un **programma di ricerca** ovvero con delle domande mirate da far loro. E' però fondamentale che il **compito** di ricerca/lettura/interrogazione della fonte sia **chiaro** e **comprensibile** agli allievi, nonché **coerente** con le indicazioni dell'insegnante. Ad esempio, non si può dare come compito "adesso cerchiamo l'intenzionalità della fonte", questo non è qualcosa che la fonte "dice", ma una inferenza che possiamo fare sulla base di informazioni testuali ed extra-testuali, quindi non è un mandato di lettura, ma un'operazione critica successiva. Altrettanto improduttivo un compito troppo generico: "vediamo cosa ci dice la fonte". Gli studenti devono sapere cosa cercare: "vediamo cosa ci dice la fonte rispetto a ...", oppure, se vogliamo valutarla in generale, si può chiedere di "rilevare gli indicatori settoriali di cui ci parla la fonte (società, economia, politica, etc)" o almeno "cerchiamo le parole chiave della fonte". Troppo spesso gli allievi devono interpretare cosa vuole l'insegnante invece di doversi limitare a interpretare la fonte!

---

<sup>15</sup> La costruzione di fonti false, come strumento per apprendere i concetti fondamentali relativi alle fonti, è previsto nell'attività **Capitani di ventura: la guerra in Italia nel '500**

<sup>16</sup> Per un'esperienza di "critica all'autenticità della fonte" nella scuola primaria, vedi H. Girardet, *cit.*, pp. 64-67

<sup>17</sup> M. Bloch, *Apologia della storia* (1949), Einaudi, Torino 1981, p. 70. Parafrasando la citazione di Bloch, M. Cheyney in *Medieval text and studies* simpaticamente precisava che "le fonti sono come i bambini di una volta, parlano solo quando sono interrogati e non parlano mai con gli estranei", citato in G. Greco, *Elementi di metodologia della storia in età contemporanea*, Clueb, Bologna 1994, p. 78.

<sup>18</sup> M. Bloch, *cit.*, p. 70

**Un proficuo uso delle fonti richiede una conoscenza extra fonti adeguata**, le fonti vanno contestualizzate, anche attraverso altre fonti, ma soprattutto rispetto ad un sapere storiografico già posseduto dagli studenti oppure appreso proprio nel processo di contestualizzazione della fonte. Alle **fonti non si può chiedere tutto**: "da quale documento si può ricavare l'evento caduta dell'impero romano?" si chiede ironicamente Antonio Brusa<sup>19</sup>, il lavoro sulle fonti deve essere "sempre visto in relazione con gli altri aspetti della formazione storica: le idee, le immagini, i quadri, i modelli i giudizi che l'allievo sta elaborando. La singola operazione, quindi, sarà sempre, calibrata e immersa in un contesto di conoscenze che non provengono dal documento che si esamina... Il manuale e i documenti, lungi dall'essere vicendevolmente esclusivi, possono diventare parti di un sistema integrato."<sup>20</sup>

Un rischio vicino al precedente è collegato alle strutture dell'apprendimento: **un sapere frammentario, ancorato a nulla, decontestualizzato, non si può insegnare**. Bisogna dare sempre alle fonti le coordinate spazio temporali e i contesti. Ci sono due modalità classiche di collegamento tra fonti e contesto:

- a) Il lavoro sulle fonti è parte di un approfondimento (o risposta ad una problematizzazione fatta a livello di storia generale), quindi si situa **dopo** il quadro storiografico generale a cui si ancora
- b) Il lavoro sulle fonti costruisce una storia ed è **partenza** e stimolo per problematizzare e poi cercare nel quadro storiografico generale risposte e contesti.

Arrivando al documento, partendo dal documento: una didattica delle fonti dovrebbe praticare entrambe le strade.<sup>21</sup>

**Didatticamente le fonti devono essere coerenti con il programma di ricerca**, soprattutto deve esserci coerenza tra qualità e quantità della fonti e scopo del loro utilizzo. Se vogliamo fare un laboratorio basato sulle fonti dobbiamo scegliere una tematizzazione adeguata: non si può fare un laboratorio di questo tipo avendo come tema "l'impero carolingio" o "la civiltà greca", al massimo si potrà fare su "il patto vassallatico" o su "aspetti della religione egiziana". Non per nulla per i laboratori sulle fonti sono spesso consigliati temi di storia locale. Se invece usiamo le fonti soprattutto per lo sviluppo di competenze di analisi, se la singola fonte ha innanzitutto funzione di stimolo, di occasione per problematizzare una tematica storica o di avviare una ricerca, allora non ci sono vincoli se non quello, ovvio, di scegliere la fonte giusta.

**Quali fonti scegliere? Dipende soprattutto dal nostro obiettivo didattico**. Ci sono raccolte di fonti che si prestano ad un lavoro di scoperta, altre che sono adatte a favorire la comprensione di concetti storici, altre a sviluppare competenze di base. In generale, perché siano didatticamente utili le fonti dovrebbero essere selezionate dall'insegnante in funzione delle operazioni cognitive che permettono, delle concettualizzazioni che favoriscono e delle problematizzazioni che inducono. Questo significa ad esempio selezionare fonti che si prestino al confronto con altre fonti, oppure fonti che non si limitino (tranne che nel primissimo approccio) a

---

<sup>19</sup> A. Brusa, *Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 14

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 23-24

<sup>21</sup> Similmente, Hilda Girardet parla per le fonti di un ruolo di "prova" (conclusione della ricerca, risposta dirimente del problema) e di un ruolo di "indizio" (apertura da cui partire per costruire domande) in H. Girardet, *cit.*, p. 50-51. Il passaggio dal documento come monumento al documento come indizio, è stato ben analizzato da Jorge Lozano in *Il discorso storico* (1988), Sellerio, Palermo 1991. Sul paradigma indiziario come modello del lavoro dello storico il testo di riferimento è Carlo Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in A. Gargani (a cura di) *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979

permettere solo operazioni di lettura diretta delle informazioni, ma consentano anche operazioni di lettura indiretta (inferenziale) alla portata degli studenti. Oltre a quello didattico, un altro criterio guida per la scelta dei documenti è il loro **carattere esemplare**. Poiché la quantità di fonti analizzabili a scuola è necessariamente limitata, è importante che le informazioni storiche che contengano si prestino alla generalizzazione. Si tratta in altre parole di far uscire il documento da sé e usarlo per illuminare un'intera epoca<sup>22</sup>.

Consolidati i primi concetti e le prime metodologie di lavoro, nei laboratori didattici è spesso utilizzato l'**archivio simulato** (Glossario), una selezione di fonti predisposta per la ricerca dell'alunno. Si tratta quindi di una "ricerca" guidata, in cui è simulato non solo l'archivio da utilizzare, ma anche le fasi della ricerca. Nella predisposizione del lavoro sono però da **evitare due eccessi**: il "**puro labirinto**" e il "**falso labirinto**". Nel primo caso gli alunni vengono lasciati soli di fronte ad una molteplicità di fonti senza le necessarie ipotesi di lavoro e gli strumenti di orientamento, nel secondo caso "tutta la ricerca è preconfezionata, senza spazio per errori, tentativi, ipotesi, con illusorie risposte ad ogni domanda"<sup>23</sup>. Per poter essere efficace il lavoro sulle fonti deve lasciare spazio all'interrogazione dell'alunno, alla sua osservazione, alla sua richiesta di nuova ricerca e di confronto, deve, in altre parole, mantenere la funzione euristica implicita nella didattica laboratoriale, senza però disorientare.

### 3. Modelli d'uso e di analisi della fonte

A partire dai primi anni '80, quando la pratica del laboratorio storico ha iniziato a diffondersi nelle scuole, **sono state elaborate diverse proposte didattiche per il lavoro sulle fonti**. Alcune proposte sono generali, altre indirizzate a specifici tipi di fonti (iconiche, materiali,...), alcune sono utilizzabili in qualunque ordine di scuola, altre più specialistiche. Nostro scopo non è dare un esaustivo elenco di tutti i modelli di analisi proposti e nemmeno di compararli e sintetizzarli per trovare il modello valido per ogni fonte e per ogni contesto didattico<sup>24</sup>. Più modestamente, intendiamo presentare alcuni modelli generali e specifici, vedere alcuni contesti d'utilizzo e fornire così **ai docenti una "cassetta degli attrezzi" che permetta loro di affrontare con una certa sicurezza il lavoro su fonti di diversa tipologia**. Di volta in volta il docente sceglierà dalla sua cassetta gli strumenti più utili in contesto, maneggiandoli con accortezza, perché con gli attrezzi ci si può anche far male (e soprattutto far male agli studenti).

Affinché gli alunni siano in grado di raggiungere gli obiettivi epistemologici, didattici e formativi che abbiamo prima esposto (2.1), bisognerà innanzitutto avviare i bambini al concetto stesso di fonte, alla sua funzione, al suo corretto utilizzo, sviluppando successivamente le capacità di lettura della fonte.

#### 3.1. Avviare al concetto di fonte

---

<sup>22</sup> Si tratta dei documenti che Scipione Guarracino chiama "tipici", e che "devono esemplificare una istituzione, una pratica sociale, un rapporto sociale, una struttura stabile nel tempo, una credenza, un atteggiamento", *Il documento nella didattica della storia*, in G. Marucci, M.P. Alviti (a cura di), *Materiali multimediali e uso dei laboratori storici. Le fonti e gli archivi*, Ascoli Piceno 2002, p. 29.

<sup>23</sup> C. Ciaffaroni, L. Ciotti, *Aspetti della funzione didattica degli Archivi di Stato*, in G. Marucci, M.P. Alviti (a cura di), *Materiali multimediali e uso dei laboratori storici. Le fonti e gli archivi*, Ascoli Piceno 2002, p. 57

<sup>24</sup> Un modello campione ottimale per ogni fonte non esiste. Ogni fonte ha peculiarità proprie che fanno sì che un certo tipo di approccio possa essere più o meno adatto.

Il primo incontro con le fonti a scuola dovrebbe fornire all'allievo un corretto concetto di fonte: che cos'è, a cosa serve, come si usa.

Si tratta di concetti di base che dovrebbero far parte di ogni formazione storica e che invece sono spesso trascurati, confidando in un'autoevidenza della fonte che essa è ben lungi dall'averla e che, al contrario, genera errori e luoghi comuni.

Mediante esercizi mirati, sin all'inizio del percorso scolastico sarebbe importante familiarizzare con l'idea

- ? che gli oggetti sono **fonti di informazioni** e queste possono essere **dirette e indirette**. Una tazza con il disegno di un orsacchiotto ci parla direttamente della sua decorazione, ma solo indirettamente dell'età del suo proprietario
- ? che rivelano questa loro proprietà informativa solo **se opportunamente interrogate** e che a seconda della intenzionalità del soggetto interrogante possono essere fonti di informazioni di tipo diverso, ovvero possono essere **polisemiche**. La stessa tazza ci dà informazioni sul suo materiale, sul gusto del proprietario (e di un'epoca), sull'evoluzione della rappresentazione degli orsetti natalizi..
- ? che **le fonti non nascono tali**, ma lo diventano proprio in seguito alle nostre interrogazioni (la tazza nasce come oggetto d'uso, non come fonte storica)
- ? che le fonti devono essere **coerenti con l'oggetto della ricerca** per cui le utilizziamo e le domande devono essere ben poste (non possiamo chiedere alla tazza il costo del latte che conteneva, ma possiamo chiederle il suo, se ha ancora l'etichetta!)
- ? che **le fonti hanno un autore** e questo autore imprime alla fonte la propria impronta, che può essere evidente o meno, significativa o meno per la ricerca, ma di cui bisogna essere consapevoli (non esistono fonti neutre, puri "specchi del mondo" ma esistono **fonti intenzionali** e **fonti preterintenzionali**)

Abbastanza presto bisognerà poi introdurre la distinzione tra **fonti dirette** e **fonti indirette** (glossario) e tra fonti e **ricostruzioni storiografiche** (glossario) in modo che nel sussidiario i bambini distinguano le fotografie di fonti coeve dai disegni con cui si ricostruiscono ambienti storici (per un'attività volta a far concettualizzare ai bambini queste differenze si può vedere **Comunicare storia attraverso le immagini**)

Per fare acquisire bene queste distinzioni è importante che **il bambino sperimenti la fonte come propria produzione**.

Un **facile esercizio** consiste nel dare a più bambini il compito di descrivere, ciascuno singolarmente, un oggetto, un ambiente o meglio ancora un avvenimento, anche una serie di azioni compiute poco prima dall'insegnante (purché senza preavvisare i bambini). Successivamente un diverso gruppo di bambini deve ricostruire l'oggetto, l'ambiente o l'avvenimento a partire dai diversi racconti prodotti dal primo gruppo e ora utilizzati come fonti. In questo modo la classe sperimenta contemporaneamente la produzione di una fonte, ma anche il suo utilizzo storiografico, rendendosi conto anche della natura "ricostruttiva" del lavoro dello storico<sup>25</sup>.

Dell'avvio al concetto di fonte storica e in particolare dei **luoghi comuni** intorno al concetto di documento storico (Antonio Brusa), delle **operazioni propedeutiche** all'uso della fonte (Ivo Mattozzi) e dei **concetti fondamentali** da far emergere (Henri Moniot), si occupa l'approfondimento *Lavorare sui documenti: luoghi comuni e prerequisiti* (Allegato 4: **Luoghi comuni e prerequisiti**).

---

<sup>25</sup> Da un punto di vista operativo la classe viene divisa in due gruppi A e B e a ciascun gruppo verrà assegnato un fatto o un oggetto diverso. Poi, i bambini del gruppo A saranno gli storici del fatto descritto dalle fonti prodotte dai bambini del gruppo B e viceversa.

**Attività per l'avvio all'uso delle fonti**, in particolare per i primi approcci alle fonti materiali e alle fonti visive, sono proposte nella sperimentazione didattica **Sviluppare le competenze di lettura: primi approcci alla fonti materiali** e nello studio di caso **Comunicare storia attraverso le immagini**.

### 3.2. Per un classificazione delle fonti

Nonostante la diffidenza che circonda le tassonomie, la classificazione non è una noiosa operazione di "burocrazia delle fonti", ma un **esercizio creativo** – e per nulla neutro - di organizzazione del sapere, di individuazione di rilevanze, di scelte di ricerca. Ogni classificazione, infatti, implica dei criteri ordinatori, scelti dallo storico funzionalmente alla ricerca e alle sue concezioni storiografiche. Se poniamo come criterio di classificazione **l'intenzionalità dell'autore** ecco che le fonti si distinguono in intenzionali e preterintenzionali, se ci interessa sottolineare che l'autore è un testimone oppure ricostruisce un fatto sulla base di testimonianze altrui, allora parleremo di fonti dirette o indirette, e così via.

Ogni classificazione, peraltro, mantiene un **largo margine di ambiguità** (il monumento a Garibaldi con l'iscrizione sul piedistallo, devo classificarlo come una fonte materiale, iconografica o visiva?), senza contare che **la stessa fonte deve essere ri-classificata ad ogni ricerca**, dal momento che a seconda della tematizzazione può cambiare le proprie caratteristiche: il codice medievale del XIII secolo che riporta la narrazione di un fatto dell'XI secolo è una fonte indiretta di quel fatto, ma testimonianza diretta di come quel fatto era conosciuto nel XIII secolo (Allegato 2: **La rivoluzione documentaria**).

Per tutti questi motivi, la problematica inerente alla classificazione delle fonti è piuttosto vasta e moltissime sono le classificazioni proposte e tutte dotate di una loro logica<sup>26</sup>. La classificazione, ancorché mai definitiva, ci dice molto sulla natura delle fonti, sul loro potenziale informativo, su come interrogarle e per quali tipi di ricerca e risulta quindi un **utilissimo lavoro didattico** (3.3.1)

Ma, proprio da un punto di vista didattico, quale potrebbe essere il miglior criterio di classificazione? Dipende da cosa voglio far apprendere. Può essere **il problema dell'intenzionalità** (fonti intenzionali o preterintenzionali) o quello della **censura** (fonti ufficiali e alternative) o della **manipolazione** (fonti autentiche o contraffatte). In generale, però, ciò che conta ricavare l'informazione dalla fonte e questo dipende dalla sua comprensibilità per lo studente, quindi in sede didattica la cosa importante, o perlomeno preliminare, è dare i **codici di lettura**. Se è così, la classificazione più significativa è senz'altro quella che sviluppa nello studente **competenze di "lettura" diversificate** e siccome le fonti trasmettono le informazioni attraverso codici diversi, dal nostro punto di vista la classificazione più utile è quella che distingue le fonti a seconda del codice dell'informazione<sup>27</sup>. Anche qui possiamo moltiplicare l'analiticità delle classificazioni, dal momento che una fonte d'archivio sottostà a un codice linguistico molto diverso da una pagina di diario, tuttavia in sede didattica ci sembra opportuno limitarci a poche tipologie basate sul codice comunicativo privilegiato:

- ? **fonti scritte**, la cui principale sottoripartizione è tra fonti archivistiche e fonti narrative
- ? **fonti visive**, all'interno delle quali andrebbero almeno distinte le fonti iconiche dalle fotografie

---

<sup>26</sup> Non mancano poi i sostenitori dell'impossibilità di ogni classificazione, come Benedetto Croce.

<sup>27</sup> Si tratta, anche in questo caso, di una classificazione dinamica: la medesima fonte può essere una fonte scritta se ci interessa il contenuto del contratto che documenta, oppure materiale se è rilevante che si tratti di una pergamena

- ? **fonti materiali**, della cui vastissima tipologia fanno parte tanto i manufatti quanto i resti archeologici e i monumenti architettonici
- ? **fonti orali**, che riuniscono tanto le testimonianze, quanto le tradizioni orali
- ? **fonti audiovisive** o multimediali, che unificano più codici, e sono caratterizzate da una mediazione tecnologica più spinta. Data la loro pervasività e l'“apparenza realistica” che riduce l'attenzione critica del lettore, per queste fonti è particolarmente importante sviluppare competenze di analisi. Esse meritano un approfondimento specifico e per una loro trattazione rimandiamo al materiale di studio **Cinema e insegnamento della storia**, presente in questa stessa sezione della piattaforma *PuntoEdu Riforma*.

La funzione della classificazione delle fonti e i suoi criteri si prestano molto bene ad essere **costruiti con gli alunni** già nei primi anni di scuola. A partire dai documenti che i bambini portano in classe per ricostruire la storia personale o della famiglia (foto, certificati, diari, testimonianze) si può discutere sui criteri di classificazione: basati sulla forma o basati sul contenuto, dipendenti dall'oggetto della ricerca o dai “bisogni” dello storico, etc.. Anche questo significa entrare nella formazione storica e nel concetto stesso di fonte.

### 3.3. Modelli didattici generali per la lettura della fonte

Il cuore dell'attività didattica è l'interrogazione delle fonti, ma **per leggere le fonti ci vogliono degli indicatori e delle domande**. Alcune domande possono essere comuni (3.3), altre legate alla particolare tipologia della fonte (Allegato 5: **Modelli per specifiche tipologie di fonti**), altre ancora dipendenti dalla ricerca che stiamo conducendo<sup>28</sup>. Per queste ultime si possono dare solo suggerimenti, per le altre, invece, sono state elaborate valide proposte didattiche.

I modelli che qui presentiamo aiutano ad affrontare le fonti in modo proficuo, scandendo la **sequenza delle operazioni di analisi**. Si tratta ovviamente di proposte, di suggerimenti e andranno adattati alle esigenze didattiche, ai tempi a disposizione, alla complessità della fonte e alla familiarità della classe con le operazioni suggerite. Sarà proposto più passaggi di lettura (da un livello superficiale ad un livello più analitico)<sup>29</sup> e molte informazioni da ricercare, ma è solo per fornire una maggior gamma di scelta: **l'insegnante sceglierà di volta in volta** non solo tra modelli di analisi, ma anche tra operazioni all'interno dello stesso modello.

#### 3.3.1. Schedare e classificare

A livello preliminare è utile schedare e classificare le fonti<sup>30</sup> e **per ognuna di queste operazioni si utilizzeranno specifici indicatori di lettura** (glossario). Inoltre, siccome ogni fonte è anche un testo<sup>31</sup>, come operazioni propedeutiche all'analisi della fonte, si possono fare (ed è utile fare, almeno nei primi approcci) **le**

<sup>28</sup> E' innanzitutto la ricerca che conduciamo a condizionare la lettura delle fonti, come ha ben sintetizzato Le Goff "nell'Ottocento all'inizio era il documento, oggi all'inizio è il problema" in *Monumento/documento*, cit., p. 42

<sup>29</sup> L'inglese possiede termini specifici per indicare diversi livelli e scopi di lettura, parla di *scanning* per indicare una lettura veloce che permette di catturare le informazioni base (di che tipo di documento si tratta, di cosa parla etc.) e di *screening* per una lettura selettiva, attenta a cogliere solo alcune notizie particolari, una lettura guidata da indicatori diremmo nel nostro caso. Per la lettura analitica si parla invece di *intensive reading*.

<sup>30</sup> Come preciseremo più avanti (p. 15) l'ordine logico (schedatura, classificazione, selezione, etc.) non coincide sempre con l'ordine cronologico; anzi, spesso la schedatura è possibile solo al termine dell'analisi della fonte.

<sup>31</sup> La parola testo va assunta nel senso ampio di oggetto che permette lettura di informazioni, indipendentemente dal codice e dal medium attraverso cui le trasmette.

**operazioni base di lettura del testo:** titolazione, individuazione delle tematizzazioni primarie e secondarie, delle parole chiave, etc., operazioni possibili tanto su una fonte scritta, quanto su qualunque altra fonte.

**Rilevare le informazioni base per la schedatura della fonte.** Una serie di informazioni essenziali (chi, cosa, quando, dove, perché) sono indispensabili alla identificazione della fonte e alla sua successiva contestualizzazione e determinano gli elementi minimi per una schedatura della fonte:

<b>SCHEDATURA DELLA FONTE: INDICATORI BASE</b>	
?	<b>Data</b> -> quando
?	<b>Luogo</b> -> dove
?	<b>Temi principali</b> -> cosa
?	<b>Autore</b> (ed eventualmente committente) -> chi
?	<b>Destinatario e scopo</b> (o contesto/occasione di produzione) <sup>32</sup> -> a chi e perché

Quasi mai tutte queste informazioni potranno essere ricavate dalla fonte stessa, quindi andranno completate dall'insegnante o dal contesto da cui traggio la fonte (manuale, testo storiografico, Internet, etc.) o da ricerche *ad hoc*.

In genere è bene presentare le fonti alla classe precedute da una loro contestualizzazione, ma a volte può essere utile rilevare l'impossibilità di completare la schedatura per poi ricercare, sui testi o su altre fonti, le informazioni storiche di contesto che permettono il completamento. **La presentazione delle fonti non ha quindi uno schema rigido, ma dipende dagli obiettivi** che voglio conseguire: consulto la fonte principalmente per ricavare informazioni, oppure per sviluppare competenze di analisi e ricerca? A seconda delle risposta anche il modello di presentazione della fonte varierà, così come varierà nel tempo la modalità di esecuzione dei compiti: a livello di gruppo classe o di gruppi di lavoro o di singolo allievo.

**Rilevare le informazioni utili alla classificazione della fonte.** Una operazione comune è senz'altro la classificazione della fonte, e siccome i criteri di classificazione sono molti (3.2), proprio i criteri più utilizzati possono rappresentare una seconda serie di indicatori per la schedatura e l'analisi della fonte stessa. La lettura secondo questi indicatori consente inoltre di consolidare negli studenti alcuni concetti base della storiografia delle fonti (basti pensare all'intenzionalità e, di conseguenza, all'attendibilità della fonte stessa)<sup>33</sup>:

<sup>32</sup> Solo per fonti esplicitamente intenzionali (monumenti, editti, oggetti d'uso) è facile individuare "perché" la fonte è stata originariamente prodotta, ovvero l'intenzionalità originaria dell'autore. A volte è miglior indicatore di schedatura il contesto, l'occasione che ha dato origine alla sua produzione.

<sup>33</sup> Alcuni insegnanti ritengono questa un'operazione troppo difficile per i bambini e anche per gli alunni di scuola secondaria di primo grado. Abbiamo già detto (2.2) che si tratta di individuare le fonti giuste e guidare i ragazzi all'analisi con le domande adeguate. Su un'esperienza di analisi dell'intenzionalità della fonte condotta in una scuola primaria vedere H. Girardet, *op. cit.*, pp. 71-77 e i consigli metodologici di Antonio Brusa nel *Laboratorio di storia*, cit., pp. 39-40.

### SCHEDATURA DELLA FONTE: INDICATORI DI CLASSIFICAZIONE

- ? **Codice** (verbale scritto o orale, iconico, ...)
- ? **Supporto** (materiale)
- ? **Intenzionalità** della fonte (fonte intenzionale o preterintenzionale, "testimonianza" o "resto", ovvero fonte nata per dare notizia dei fatti oppure sopravvivenza involontaria<sup>34</sup>)
- ? **Livello di mediazione** rispetto alle informazioni che contiene (fonte diretta o indiretta, originale o derivata)

Ovviamente questi indicatori andranno inizialmente formulati come domande chiare agli allievi:

"Di quale materiale è fatta questa fonte?" oppure "Su cosa è scritta, disegnata, ...?",

"Quale "linguaggio" usa per comunicare? Parole, disegni, forme,...?",

"Secondo voi, perché il suo autore l'ha scritta, disegnata, costruita, etc.? Qual era il suo scopo? Voleva dire qualcosa a noi posteri o a qualcun altro? A chi?", etc.

Solo quando gli indicatori saranno ormai concettualmente molto chiari essi potranno esser dati direttamente agli alunni.

Una osservazione a parte merita il secondo indicatore, "**supporto**", considerato un tempo il più banale e forse il più inutile (che si tratti di pergamena o carta, marmo o gesso, spesso non è una informazione importante per gli indicatori storici privilegiati nella ricerca didattica), esso acquista oggi un valore particolare per le caratteristiche della società in cui viviamo e per le finalità formative generali che essa richiede (2.1.3).

Sotto la voce "supporto" è importante che gli alunni imparino a **classificare sia il materiale della fonte originaria, ove possibile, sia quello reale con cui sono venuti in contatto** (riproduzione a stampa, fotocopia, formato digitale,...), sia esso una fotocopia o un formato digitale e anche il grado di alterazione formale a cui la sua riproduzione tecnica l'ha sottoposta (vedi anche Allegato 3: **Fonti e tecnica**). Ad esempio, una fotocopia spesso riproduce in bianco e nero ciò che era a colori, facendo perdere delle informazioni; un formato digitale può stravolgere tutta la formattazione dell'originale, se la fonte è tradotta in formato testo, ma non se ne abbiamo a disposizione un'immagine "fotografica". Quasi sempre si tratta di elementi che non compromettono minimamente il valore didattico del nostro lavoro sulle fonti, ma essere consapevoli di queste "manipolazioni tecniche" e di cosa implicino è parte di una formazione storica minimamente critica.

Operazioni base sul testo, schedatura, classificazione della fonte, riguardo queste prime operazioni di lettura è bene precisare alcune cose:

---

<sup>34</sup> La moderna critica delle fonti rileva che si tratta anche in questo caso di classificazioni funzionali alla ricerca in atto e non descrittive della fonte in sé: ogni fonte è volontaria per qualche aspetto perché nasce sempre con una intenzionalità, altrettanto ogni testimonianza oltre alle informazioni che voleva consapevolmente dare ne fornisce sempre involontariamente altre (ad esempio l'inchiostro utilizzato). Queste avvertenze valgono per ogni fonte. Per questi temi fondamentale è il lavoro di J. Topolski (1977), *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma 1981 e il più recente, in collaborazione con Raffaello Righini, *Narrare la storia*, Bruno Mondadori, Milano 1998.



- ? **l'ordine logico non significa affatto l'ordine cronologico** di esecuzione della operazioni. Ad esempio, per alcuni indicatori elencati la classificazione della fonte è un'operazione possibile solo al termine dell'analisi e non all'inizio.
- ? nella pratica didattica **la raccolta delle informazioni per le diverse operazioni spesso è contestuale** e non comporta diversi momenti di lettura e di analisi.
- ? acquisita familiarità con queste operazioni, **le più semplici saranno via via eliminate** per far posto ad operazioni di analisi più complesse (o in alternativa a fonti più complesse dove anche le operazioni semplici possono presentare qualche insidia).

Le operazioni di schedatura e classificazione precedenti ci hanno permesso di **sapere "chi ho davanti" e cosa gli posso chiedere**. A questo punto inizia il lavoro di analisi dello "storico", per il quale non è più possibile predisporre una scheda di lettura universale, perché l'interrogazione della fonte è dipendente dal problema. Ad esempio, in una fotografia di emigranti italiani appena sbarcati in Argentina conoscere i soggetti della foto è fondamentale se la fotografia è una fonte per ricostruire la storia personale del bambino che l'ha portata a scuola, mentre non lo è in un laboratorio sull'emigrazione italiana. Tuttavia dei modelli didattici di sequenza di operazioni sulle fonti possono senz'altro aiutarci anche a svolgere il lavoro di interrogazione delle fonti. Per ragioni di spazio, ci limiteremo a esporre solo le proposte dei due autori che maggiormente si sono occupati del problema dell'uso didattico delle fonti: Antonio Brusa e Ivo Mattozzi.

Si tratta di modelli didattici utili dalle scuole primarie alle secondarie di secondo grado (e oltre!). Nei diversi ordini scolari, quello che varierà sarà soprattutto la complessità delle fonti utilizzate, la loro leggibilità diretta e indiretta, il lavoro collaborativo tra insegnante e alunni (che andrà da una fase di maggior supporto ad una di maggior autonomia operativa) e ovviamente varieranno le aspettative. In altre parole, nella scuola primaria le stesse operazioni sulle fonti, ma fonti più semplici, operazioni più aiutate e lavoro svolto maggiormente a livello di gruppo classe.

### **3.3.2. Le fasi di lavoro sui documenti proposte da Antonio Brusa**

Un modello di analisi basato su poche, ma centrali, operazioni di base, è quello elaborato da Antonio Brusa, che qui esponiamo tenendo conto delle varianti introdotte da Cesare Grazioli<sup>35</sup>. Una volta formato un corretto concetto di fonte (3.1), esso prevede quattro momenti, che si implicano vicendevolmente e che si possono sottoarticolare, generando così un livello di complessità crescente.

I quattro momenti sono:

---

<sup>35</sup> La proposta di Antonio Brusa è analiticamente esposta ne *Il laboratorio di storia*, cit.. Essa adegua ad un utilizzo moderno e didattico delle fonti storiche il metodo classico elaborato da Droysen nel *Sommario di Istorica* del 1858 (tr. italiana Sansoni, Firenze, 1967). Droysen suddivideva il lavoro sulla fonte in tre fasi, euristica (ricerca e selezione), critica (autenticità ed esattezza della fonte), interpretazione. Il lavoro di indagine sulle fonti metteva poi capo all'esposizione della ricerca. Un modello di analisi della fonte da rivisitare nei fini, ma ancora significativo nei metodi. La proposta di Cesare Grazioli è presentata nella *Guida per l'insegnante* del manuale *Le rane e lo stagno*, Sei, Torino 2000, pp. 59-63

## OPERAZIONI BASE DI ANALISI DELLA FONTE

- ? **selezione**
- ? **interrogazione**
- ? **interpretazione**
- ? **confronto/contestualizzazione**

**Selezione.** La selezione delle fonti implica naturalmente la presenza di temi e ipotesi di ricerca rispetto alle quali effettuare la selezione dei materiali pertinenti. Nella pratica didattica i documenti saranno spesso preselezionati dall'insegnante (*archivio simulato* (glossario.)), operazione che oggi, grazie agli apparati didattici a disposizione e alla possibilità di consultare siti specializzati nella raccolta di fonti, non è più così difficile come qualche anno fa (vedi punto 4).

Lo sviluppo di competenze di selezione, tuttavia, non implica necessariamente la selezione **di** documenti, ma anche la selezione **del** documento. Infatti, stabilita una ampia rosa di indicatori di lettura tematici, temporali, spaziali (storia dell'alimentazione, della tecnologia, delle religioni, storia medievale, storia egiziana, storia dei comuni italiani, etc.) la selezione può essere sperimentata altrettanto bene dagli studenti valutando per quali ambiti di indagine è utile il documento in esame. Per questa operazione sarà sufficiente una lettura globale rapida.

**Interrogazione.** A questo punto, stabilito l'ambito o gli ambiti di indagine, mediante una lettura selettiva interrogo il documento alla ricerca di determinate informazioni. Come ricorda Brusa, l'interrogazione implica sempre una raccolta di informazioni pertinenti, ma non implica di per sé anche la loro comprensione. Questa dipenderà dalla formazione storica precedente dell'allievo: dai concetti che possiede, dalle informazioni extrafonte, ma anche dalle operazioni cognitive che ha sviluppato. Questo significa che l'attività di interrogazione del documento dovrà essere graduata e che sullo stesso documento si potrà anche tornare più volte nel corso degli anni per interrogarlo con sempre maggior perizia.

L'interrogazione del documento **può essere svolta con domande ampie**, per parole chiave ("ricavare tutte le informazioni che riguardano la storia sociale" o "la storia delle città") **oppure con una griglia di interrogazione più analitica** predisposta dall'insegnante ("Quando appaiono le case-torre?" "Il Comune favorisce o contrasta questa tendenza?"), modalità senz'altro consigliata per le prime "interrogazioni". La complessità del documento, il percorso didattico in cui è inserito (l'abbiamo selezionato già con domande ben precise, oppure stiamo iniziando un argomento e proprio il documento deve darci le prime indicazioni di ricerca?), gli obiettivi disciplinari e formativi del percorso, guideranno il docente a scegliere quale dei due modelli di interrogazione preferire.

È opportuno che **l'interrogazione** non produca liste casuali di informazioni, ma **sia corredata da strumenti** (tabelle da riempire, cronologie da costruire, etc.). Acquisita una certa familiarità con l'interrogazione potrà essere lo studente a preparare, come esercizio, la griglia di domande a cui sottoporre la fonte, premessa per una lettura autonoma della stessa.

**Interpretazione.** All'interrogazione segue l'interpretazione, che Brusa chiama "lettura storicizzata del documento". Operazione alta, ma praticabile ad ogni livello scolastico se opportunamente stimolata dall'insegnante a livello di gruppo classe e **condotta a partire da documenti adeguati**.

“Le formulazioni minime di questa abilità sono: tenere conto, nella lettura del documento:

- ? di chi l’ha prodotto e dello scopo per il quale esso fu prodotto;
- ? del contesto, materiale e culturale, nel quale il documento si inserisce;
- ? del fattore “selezione della fonte”, [ovvero] perché quel documento ci è rimasto”<sup>36</sup>

Non sono operazioni facili, ma è importante che l’alunno sia consapevole che sono problemi tipici della ricostruzione storica, non che li sappia sempre risolvere autonomamente. Alcuni documenti, comunque, rendono relativamente semplice rispondere a queste domande a qualsiasi livello scolastico: sono i **documenti che permettono la creazione di coppie favorevole-contrario e in generale quelli valutativi** (che esprimono giudizi su un personaggio, su una legge, sui “tempi”).

Ma l’operazione di interpretazione della fonte può anche avere risvolti meno complessi da gestire didatticamente e significare “*problematizzare* l’esito dell’interrogazione, *porsi domande e formulare ipotesi di soluzione*”<sup>37</sup>.

E’ in questa fase che **gli studenti si abitueranno gradualmente a chiedersi le ragioni (storiche) delle informazioni** (“Perché il comune era contrario alle case-torre?”, “Perché la figura del faraone è sempre più grande delle altre?”), a fare le inferenze più complesse e a valorizzare fino in fondo il documento. Se la fonte si presta (ma ricordiamoci che il lavoro sulle fonti lo programma l’insegnante proprio in funzione delle attività didattiche che consente!) qui si inizieranno a **fare le opportune astrazioni e generalizzazioni delle informazioni rilevate**, operazioni cognitive fondamentali “che solo le fonti, che riportano dati concreti e particolari, consentono”<sup>38</sup>.

Sede di costruzione di domande e di ipotesi, molto più che di risposte, questa fase prepara alla successiva comparazione/contestualizzazione.

**Confronto/Contestualizzazione.** Questa fase chiude l’analisi della fonte e deve rispondere alle domande poste precedentemente e guidare alla verifica delle ipotesi e delle generalizzazioni. Essa può essere gestita in due modalità diverse:

- ? attraverso il confronto con altre fonti omogenee per tema (da leggere utilizzando come “selettori di analisi” le domande e le ipotesi formulate precedentemente)
- ? attraverso il confronto diretto con il manuale o la storiografia.

Sarà la natura del laboratorio entro cui stiamo svolgendo l’analisi della fonte a determinare quale delle due possibilità sia migliore, tenendo conto che, ovviamente, non si escludono reciprocamente. Il caso del confronto tra fonti è più complesso, ma permette di consolidare immediatamente conoscenze e abilità sviluppate nelle fasi precedenti.

Va da sé che questa fase può chiudere l’attività, ma anche aprire ad altre domande, che chiederanno altre fonti e altra ricerca (non necessariamente da condurre ancora sulle fonti): la conoscenza non è un’attività chiusa e una didattica laboratoriale è il modello per eccellenza del processo di co-costruzione del sapere.

Tra le attività proposte, una esemplificazione di lavoro sulle fonti basata su questo modello didattico è la sperimentazione **Laboratorio sulle fonti testuali: la vita rurale nell’alto medioevo**.

### 3.3.3. Le operazioni sulla fonte nella proposta di Ivo Mattozzi

La cifra che caratterizza tutta la proposta didattica di Mattozzi è la forte attenzione verso l’epistemologia della disciplina e la formazione degli strumenti cognitivi alla

---

<sup>36</sup> A. Brusa, *Il Laboratorio di storia*, cit. p. 39

<sup>37</sup> C. Grazioli, *Guida per l’insegnante*, cit., p. 60

<sup>38</sup> *Ibidem*

base della conoscenza storica. Questi elementi lo portano a proporre un modello didattico di analisi delle fonti molto strutturato e riccamente articolato.

Il lavoro sulla fonte (qualunque fonte) deve essere **preceduto**, oltre che dalla formazione del concetto di fonte, di cui abbiamo già parlato (3.1),

- ? dalla **tematizzazione**, in cui si mette a fuoco l'oggetto della ricerca,
- ? dalla **problematizzazione**, che guida la costruzione del set di domande da porre alla fonte,
- ? dalla **individuazione delle fonti pertinenti**.

Successivamente, la sequenza di operazioni si compone di due fasi:

- ? la prima "rivolta ad **attribuire valori e significati alle informazioni** sulla base del vaglio dell'emittente, della funzione, degli scopi, del contesto, dell'uso retorico, del modo di acquisizione delle informazioni nel tempo a cui la fonte appartiene"<sup>39</sup>
- ? la seconda, basata sull'incrocio tra le fonti, deve "**stabilire il livello di probabilità** per ogni informazione"<sup>40</sup>.

La sequenza delle operazioni è la seguente:

#### OPERAZIONI SULLA FONTE

##### I Fase

- ? Datazione
- ? Lettura "globale"
- ? Discriminazione delle informazioni dirette pertinenti (messaggio)
- ? Datazione delle informazioni
- ? Inferenze semplici (ad esempio codice, forma, supporto, funzione)
- ? Inferenze complesse (correlazioni 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

Per guidare alla contestualizzazione e alla classificazione del documento, ma anche come traccia alla sua interrogazione, Mattozzi propone una **scheda di lettura** (Allegato 10: **Scheda lettura Mattozzi**) molto completa, che è opportuno introdurre in classe gradualmente, partendo dalle voci più semplici per arrivare alle più complesse. Mediata dall'insegnante e svolta collaborativamente dall'intera classe, questa scheda permette non solo di affrontare il documento, ma anche di rilevare i bisogni in-formativi aggiuntivi (o le preconoscenze) utili a integrare il lavoro diretto con la fonte.

Sia la proposta di Brusa che quella di Mattozzi, chiudono le operazioni di analisi con il **confronto tra le fonti**<sup>41</sup>. La ricostruzione storica è sempre un mettere in

<sup>39</sup> I. Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in P. Roseti (a cura di), *Storia-Geografia-Studi Sociali nella scuola primaria*, Nicola Milano Editore, Bologna 1992, pag. 55

<sup>40</sup> *Ibidem*

<sup>41</sup> La proposta di Brusa-Grazioli prevede un'ulteriore fase: quella produttiva ovvero di utilizzazione delle informazioni acquisite (scrittura, comunicazione, strutturazione, ...). Didatticamente è

relazione informazioni, per questo il confronto tra le fonti è una rilevanza disciplinare e formativa centrale<sup>42</sup>. Il confronto dovrebbe essere praticato in diversi modi: tra fonti omogenee, per educare al confronto e alla verifica delle informazioni, ma anche tra fonti di diversa tipologia per educare alla complementarietà e integrazione tra i linguaggi e mostrare come ogni linguaggio possa dare, per la sua specificità, un punto di vista diverso sull'oggetto di indagine<sup>43</sup>. Ad esempio, nel caso di studio ***Scuola, scuole. Un laboratorio sulla vita di scuola tra storia locale e storia nazionale*** fonti documentali come i registri scolastici diventano lo strumento di controllo/integrazione delle fonti orali, molto più ricche di informazioni, ma per loro natura spesso più imprecise.

### **Valorizzare le specificità delle diverse tipologie di fonti.**

Quelli presentati sono modelli di lavoro validi per ogni tipo di fonte. Tuttavia, ogni tipologia presenta anche caratteristiche proprie che in sede didattica vanno sottolineate e valorizzate, in quanto "la natura della fonte modifica la qualità delle operazioni cognitive che andiamo a sollecitare" e ogni medium ha diverse potenzialità didattiche e sviluppa negli alunni diverse capacità di decodifica e interpretazione del messaggio<sup>44</sup>.

L'approfondimento ***Modelli didattici per specifiche tipologie di fonti*** (scritte, iconiche, orali e materiali) (Allegato 5) prende in considerazione gli elementi caratterizzanti e le specificità didattiche delle diverse tipologie, suggerendo per ognuna specifici strumenti di analisi e attività laboratoriali.

## **4. Fonti... per le fonti: manuali, reti, archivi e musei**

Fino a non moltissimo tempo fa uno dei limiti del lavoro sulle fonti era ... trovare le fonti. Oggi non è più così, le fonti sono reperibili con una certa facilità in ogni manuale e in varie raccolte per uso scolastico, anche se spesso per costruire un percorso coeso è necessario consultare più testi e raccolte. Ma soprattutto oggi moltissime fonti sono reperibili negli archivi digitali presenti su Internet. Siti specializzati, ma spesso anche siti scolastici, mettono online fonti che possono essere raccolte e rese disponibili agli allievi, anche se non è sempre semplice trovarle, e soprattutto selezionarle. Reperibili con più facilità sono le fonti iconografiche, per le quali si può fruire di siti a livello mondiale, mentre per le fonti scritte sarà necessario, almeno per la scuola primaria, rivolgersi a siti che presentano documenti in italiano o chiedere la collaborazione dell'insegnante di lingua<sup>45</sup>. Ovviamente le ricerche in Internet vanno fatte sotto la guida dell'insegnante.

Un ottimo metodo per abituare gli studenti alla ricerca via Internet, ma anche al vaglio dei materiali trovati, è il **webquest**, modello di attività didattica grazie alla quale lo stesso reperimento delle fonti per un laboratorio storico tematico, e la loro "validazione", diventa un esercizio autonomo e strutturato per gli studenti. Due

---

indispensabile dare uno sbocco operativo alle conoscenze acquisite mediante la produzione di testi, descrittivi o argomentativi a seconda delle informazioni acquisite e di livello di padronanza raggiunto, ma questa fase esulta dagli ambiti del presente materiale di studio.

<sup>42</sup> Un apposito OSA della scuola secondaria di I grado recita "mettere a confronto fonti documentarie e storiografiche relative allo stesso fatto, problema personaggio e interrogarle rilevando le diversità e le somiglianze".

<sup>43</sup> Un laboratorio di integrazione tra linguaggi è ***I diritti dell'infanzia***, dove non solo vengono integrati nel percorso film, immagini, canzoni, poesie e altro, ma gli alunni stessi debbono produrre una pubblicità che coniuga più linguaggi per veicolare il messaggio.

<sup>44</sup> H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare*, Carocci, Roma 2004, pp. 36-37

<sup>45</sup> La sitografia allegata a questo materiale di studio presenta alcuni siti dove è possibile reperire fonti per la didattica

proposte di webquest presenti nelle attività sono **La storia della cioccolata e Visita al Museo virtuale dell'intolleranza**.

Un'ulteriore risorsa per reperire percorsi di fonti sono gli **archivi** e i **musei pubblici**, che oltre a permettere di fare didattica delle fonti presso i luoghi della loro conservazione (un'esperienza assolutamente da consigliare)<sup>46</sup>, dispongono quasi sempre di specifiche sezioni didattiche e possono fornire alle scuole ottimi materiali, spesso già calibrati per i diversi ordini scolari.

## 5. Alcune piste di ricerca per l'uso delle fonti

### 5.1. Fare ricerca a scuola?

Intimoriti dalle ironie fuori luogo sui "piccoli storici", spesso gli insegnanti per primi smentiscono accuratamente ogni sospetto di voler fare ricerca storica a scuola. Non siamo d'accordo, essi fanno benissimo a sottolineare la valenza didattica e non storiografica del lavoro scolastico sulle fonti, tuttavia è bene precisare che **fare ricerca originale a scuola è utile, possibile e anche facile**, purché ci si intenda sul concetto. E' ovvio che nessuno pensa che a scuola, magari con dei bambini di 8 anni, si aprano nuove strade per la storiografia, ma si può fare senz'altro una ricerca su **fonti inedite** che produce risultati altrettanto inediti. Per quanto piccoli possano essere questi contributi, essi raggiungono due obiettivi di assoluto valore formativo, obiettivi motivanti per gli alunni, ma anche, a mio parere, per gli stessi insegnanti:

- a) lavorando con fonti seriali e "povere" rendono consapevoli gli allievi dell'appartenenza di ciascuno, piccolo e grande, alla dimensione della "storia"
- b) dimostrano che ciascuno può dare il proprio contributo alla costruzione del sapere sociale, se non altro facendo emergere fonti sommerse.

Al termine di una ricerca sulle trasformazioni della famiglia che, tramite una serie di interviste ai parenti, aveva **prodotto nuove fonti di memoria**, una allieva chiese stupita: "Professore, ma noi abbiamo prodotto nuovo sapere?" e alla risposta affermativa esclamò con orgoglio: "Ma allora la scuola è importante anche per la società!". Ovviamente la scuola sarebbe importante per la società anche se non "producesse sapere", ma anche questo è un aspetto da non sottovalutare, soprattutto oggi che la scuola dell'autonomia conosce la sfida di diventare luogo di cultura in senso ampio.

E come la scuola può produrre nuovo sapere storico a disposizione della società? Sicuramente in molti modi, ma uno dei modi più semplici è lavorando su settori dove le fonti sono inedite e abbondanti: le famiglie degli allievi e gli archivi scolastici.

### 5.2. Gli archivi scolastici: una risorsa importante per la didattica

Sugli archivi scolastici la didattica della storia si è soffermata da tempo, perché sono una ricca fonte per ricerche originali "che vanno dalla ricostruzione delle condizioni socioeconomiche di un determinato ambito spaziale in un preciso tempo, a studi sul costume, sulle abitudini, sull'impiego del tempo libero, sul lavoro minorile, sulle abitudini, sui rapporti dei bambini con il mondo adulto, sui valori veicolati dalla

---

<sup>46</sup> Sulla didattica al museo o in archivio, per un primo orientamento si possono vedere A. L. Morelli, percorsi museali in G. Angelozzi, C. Casanova (a cura di), *La storia a scuola*, Carocci, Roma 2003, pp. 153-188, A. R. Bambi, *La ricerca d'archivio: istituti di conservazione, strumenti, percorsi saggio percorsi museali e ricerca d'archivio* in *ibidem*, pp. 189-217, e il già citato C. Ciaffaroni, L. Ciotti, *Aspetti della funzione didattica degli Archivi di Stato*, in G. Marucci, M.P. Alviti (a cura di), *Materiali multimediali e uso dei laboratori storici. Le fonti e gli archivi*, Ascoli Piceno 2002, pp. 47-59.

scuola: tutti temi che, per altro, incrociano con più vasti problemi di storia generale."<sup>47</sup>.

Oltre a queste "fonti interne, per fare ricerca storica si può attingere a fonti meno immediate, ma comunque fruibili: le fonti orali e materiali per la storia locale o gli archivi parrocchiali.

Affinché gli allievi abbiano consapevolezza della significatività del loro lavoro, e che esso ha veramente costruito sapere storico, è importante che la ricerca abbia visibilità e che le fonti utilizzate o prodotte (come le nuovi fonti orali) siano rese disponibili. Questo oggi è reso possibile mediante la rete Internet. Attraverso il sito di scuola, certo, ma possibilmente collegandosi a qualcuno dei siti a carattere nazionale che raccolgono, censiscono, collegano esperienze didattiche, e che sono in grado di rendere accessibile la ricerca svolta e le fonti digitalizzate ad un pubblico più vasto. Il valore, se non altro motivazionale, di dare adeguata visibilità alla ricerca degli allievi è evidente.

I tempi che perdono le proprie fonti hanno perduto la propria memoria e la propria storia, ogni fonte sottratta all'oblio è una storia che può essere ancora scritta. Lavorare sulle fonti non è ovviamente solo questo, ma può essere anche questo. E ci sembra un motivo in più per utilizzare le fonti nella didattica della storia.

---

<sup>47</sup> D. Nardelli, *Introduzione* in D. Nardelli (a cura di) (1988), *La ricerca storica e l'uso delle fonti*, Editoriale umbra, Foligno 1998, p. VII. Sull'uso degli archivi scolastici come fonti per la ricerca a scuola, anche per la fascia dell'obbligo, vedi D. Nardelli, *Gli archivi scolastici*, in *ibidem*, pp. 7-10 e *Gli Archivi scolastici tra ricerca e didattica* in M. T. Sega (a cura di), *La scuola fa storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Nuova Dimensione, Portogruaro 2002, pp. 105-125. Tutto il libro curato da Maria Teresa Sega, che riporta gli Atti del convegno *La scuola che cambia fa la storia*, è dedicato a questi temi e ricco di spunti ed esperienze pratiche di ricerca della scuola nella scuola.

## Allegato 1

### Le fonti nel quadro della riforma

Supportato dagli istituti storici e da alcune associazioni professionali degli insegnanti, a partire dagli anni Settanta è iniziato nella scuola un rinnovamento delle metodologie e delle finalità dell'insegnamento storia che recepiva il rinnovamento storiografico in atto e le mutate esigenze formative delle nuove generazioni.

Recependo questo rinnovamento, i *Programmi per la Scuola media* del 1979 ponevano tra gli obiettivi disciplinari della Storia la conoscenza delle regole del metodo storiografico e tra i consigli metodologici "il reperimento e la consultazione di fonti, la formulazione di ipotesi, la selezione di dati, l'analisi di documenti anche non scritti". In modo ancora più esplicito, i *Programmi didattici per la scuola primaria* del 1985 parlavano di "promuovere la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica", di "analisi e discussione della documentazione", di "riflettere sui problemi metodologici connessi all'uso delle fonti". In altre parole, si riconosceva che alla formazione storica compete non solo l'informazione sui risultati della storiografia, ma la conoscenza, e in qualche misura anche la frequentazione, dei procedimenti e degli strumenti attraverso cui questi risultati vengono acquisiti.

Queste finalità vengono confermate dalla attuale riforma, in forma generale nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* e nella parte introduttiva delle *Indicazioni Nazionali*, in forma più precisa negli Obiettivi Specifici di Apprendimento per la storia.

L'utilizzo delle fonti è previsto già a livello di Scuola dell'Infanzia (punto 12 di *Esplorare, conoscere e progettare*) e ampliato nella Scuola Primaria dove sono indicate come abilità proprie della disciplina:

- ? "distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte scritta e orale"<sup>48</sup>
- ? "leggere ed interpretare testimonianze del passato presenti nel territorio"
- ? "utilizzare fonti documentarie a titolo paradigmatico".

Queste indicazioni vengono ulteriormente arricchite nella Scuola Secondaria di primo grado dove sono indicati come obiettivi:

- ? "Identificare in una narrazione storica problemi a cui rispondere adoperando gli strumenti propri della storiografia", il che significa possedere innanzitutto abilità connesse alla ricerca, critica e interpretazione della fonti, e
- ? "approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica"

Lo sviluppo delle abilità disciplinari di storia prevede anche le operazioni apparentemente più complesse di critica della fonti<sup>49</sup>, quali l'analisi dell'intenzionalità: "utilizzare in modo paradigmatico alcune fonti documentarie per verificarne la deformazione volontaria o involontaria, soprattutto per quanto riguarda i mass-media".

Un obiettivo finale ambizioso, che ovviamente non può essere conseguito se non graduandone l'attuazione in tutti gli anni scolastici e quindi incontrando la fonte sin dai primi anni di scuola.

---

<sup>48</sup> Appare strano che non siano menzionate le fonti materiali, che sono tra le prime fonti di informazione storica che il bambino incontra nella sua esperienza, ma non dimentichiamo che gli Osa prescrivono i *livelli essenziali di prestazione*, senza "impedire" alcuna integrazione tesa ad arricchire e graduare gli obiettivi espressi

<sup>49</sup> Molti accorgimenti rendono peraltro praticabile queste operazioni anche con i bambini. A riguardo, rimandiamo al testo base (2.2 e 3.3)



L'attenzione alle fonti viene ribadita anche nelle *Raccomandazioni* per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, dove alle indicazioni sulle finalità da perseguire si accompagnano indicazioni metodologiche che dicono:

Attraverso la narrazione di eventi storici e attraverso la problematizzazione e la discussione di tali narrazioni, problematizzazione e discussione che può anche essere sollecitata da *laboratori nel corso dei quali si lavora su documenti (iconografici, scritti, orali ecc.)*, si favorisce un apprendimento non puramente mnemonico della disciplina, ma un atteggiamento conoscitivo critico e dinamico<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, Parte 4: *Il contesto didattico: commento agli "obiettivi specifici di apprendimento"*, Sezione: *Educazione storica*.

## Allegato 2

### LA "RIVOLUZIONE DOCUMENTARIA" DEL XX SECOLO

"Il termine latino *documentum*, derivato da *docere* 'insegnare', si è evoluto verso il significato di prova ed è ampiamente entrato nel vocabolario legislativo. Nel secolo XVII si diffonde nel linguaggio giuridico ... il senso moderno di testimonianza storica data solamente dal XIX secolo"<sup>51</sup>. Documento uguale a prova, quindi, ma la *prova* è tale solo all'interno di una ricostruzione: la prova definisce una *modalità d'uso* dell'oggetto non una sua proprietà specifica.

Questa modalità d'uso ha avuto la sua sanzione nella storiografia del XIX secolo, che classificava le fonti storiche sulla base dell'intenzionalità, ritenuta criterio per valutarne l'affidabilità come testimonianza storica valida (come "prova"). La fonte era **monumento** se l'autore l'aveva prodotta volontariamente affinché trasmettesse una informazione storica ai posteri (la colonna Traiana) oppure era **documento** se il suo ruolo di fonte era inintenzionale (un contratto agrario). Solo ai documenti andava il favore dello storico, in quanto testimonianze "autentiche perché inconsapevoli" di contro ai monumenti, testimonianze viziate da una intenzionalità celebrativa che avrebbe deformato "i fatti" a vantaggio dell'autore (o del committente).

Questa classica distinzione cadrà sotto la spinta di quella che è chiamata la "**rivoluzione documentaria**" del XX secolo. Rivoluzione tanto qualitativa quanto quantitativa, essa è stata l'esito di un convergenza di cause. Iniziata dai fondatori della scuola degli "Annales", Marc Bloch e Lucien Febvre, e sfociata nella "Nuova storia"<sup>52</sup>, la **rivoluzione qualitativa** è l'esito di un allargamento dell'oggetto di indagine dello storico. Si è ampliato il concetto di storia, di conseguenza i suoi oggetti d'indagine, ampliandosi gli oggetti si sono ampliate le fonti che possono dare informazioni su di essi e al documento scritto (il "principe" delle fonti ottocentesche) si sono aggiunte stampe, cinture, semi, graffiti, stratificazioni sedimentarie e ogni altra cosa lo storico fosse in grado di interrogare. Dalla rivoluzione qualitativa emerge così anche quella **quantitativa**. Ma l'aumento esponenziale delle fonti per l'allargamento dei settori di ricerca, non è certo l'unica causa, alla rivoluzione quantitativa hanno concorso anche l'aumento degli attori dei processi storici (o la visibilità di attori prima sommersi), la moltiplicata capacità di costruzione dei documenti (ad esempio gli audiovisivi) e la moltiplicata capacità di conservazione dei documenti stessi, sia attraverso archivi tradizionali, sorretti da una moltiplicata burocrazia pubblica e privata, sia per effetto della rivoluzione tecnologica<sup>53</sup>.

### Dalla concezione statica alla concezione dinamica della fonte

L'ultima tappa della rivoluzione documentaria è stato il passaggio da una concezione statica ad una concezione dinamica delle fonti, utilizzando l'efficace terminologia introdotta da Jerzy Topolski<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup> J. Le Goff, *Documento/monumento*, cit., p. 38.

<sup>52</sup> I saggi raccolti in J. Le Goff (a cura di) (1975), *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1980, e in J. Le Goff e P. Nora (a cura di) (1974), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Einaudi, Torino 1981, rappresentano quasi un manifesto della nuova storiografia.

<sup>53</sup> Per una ricostruzione sintetica, ma completa dell'evoluzione del concetto di fonte/documento nel XX secolo, si può vedere G. De Luna, *Introduzione in Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca: questioni di metodo*, La Nuova Italia, Firenze 1983, Vol. I, tomo 2, p. 1015-1026.

<sup>54</sup> J. Topolski (1977), *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma 1981. La concezione dinamica sottolinea che le fonti sono una creazione epistemologica, ovviamente non ontologica, dello storico. Esse diventano fonti nel momento in cui lo storico le utilizza come tali.

**La concezione dinamica rompe con l'idea che la fonte abbia delle proprietà in sé e sia quindi classificabile in modo rigido.** E' lo storico a innalzare, interrogandola, la semplice traccia a livello di fonte storica ed è la relazione tra fonte e oggetto della ricerca che ne determina le caratteristiche: lo stesso monumento è una fonte iconica se mi interessa la rappresentazione della figura, ma scritta se mi interessa l'epigrafe celebrativa sul piedistallo; una cronaca del secolo XIII è una fonte volontaria se la uso per conoscere gli eventi che riporta, ma involontaria se la uso per un studio sull'evoluzione del lessico.

Lo stesso **concetto di autentico/falso va rivisto**: una fonte "falsa" rispetto all'evento che vorrebbe documentare è però una fonte vera per conoscere le intenzioni del falsario, nonché l'epoca e il contesto che hanno prodotto il "falso"<sup>55</sup>. Questo significa che la classificazione della fonte (scritta o materiale, volontaria o involontaria, primaria o derivata, etc.)<sup>56</sup> non sia una operazione "neutra" dettata dalla natura della fonte stessa (paradigma positivista), quanto piuttosto una chiarificazione della ricerca in atto e una dichiarazione da parte dello storico dell'utilizzo che intende fare della fonte.

---

<sup>55</sup> Vedi F. Chabod (1969), *Lezioni metodo storico*, Laterza, Roma-Bari 1978, pp. 68-71

<sup>56</sup> Sulle classificazioni della fonti vedi il paragrafo 3.3 del materiale di studio.

### Allegato 3

#### Le fonti nell'epoca della loro riproducibilità tecnica<sup>57</sup>.

Le fonti con cui lo studente entra in contatto raramente sono originali (ma vedi 5.2), normalmente si tratta di riproduzioni di fonti che hanno subito una mediazione tecnologica (fotocopia, fotografia, formato elettronico). Generalmente classifichiamo secondo la struttura originaria fonti che però a noi si presentano in tutt'altro modo. Una delle cose fondamentali da far apprendere ai ragazzi sarà proprio a distinguere tra **fonte originale** nella forma e nel contenuto e **fonte riprodotta**, e all'interno di questa il livello di perdita dell'informazione. Abbiamo infatti fonti riprodotte autentiche nel contenuto e nella forma, ma non nel materiale (ad esempio nelle riproduzioni fotografiche), altre autentiche solo nel contenuto (testi integrali in formato elettronico), altre ancora **manipolate** anche nel contenuto (testi o fonti iconografiche riprodotte solo parzialmente). Tralasciando il caso della vera e propria **contraffazione** (problema che livello scolastico può accadere pressoché solo con fonti reperite via Internet e senza controllo dell'insegnante), nella società della riproduzione tecnica questa operazione di riconoscimento è indispensabile, soprattutto con gli allievi più piccoli, e per nulla banale.

---

<sup>57</sup> Il titolo del paragrafo ovviamente richiama il saggio di Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, che pur essendo del 1937 contiene riflessioni ancora attualissime sul significato dell'autenticità in epoca tecnologica.

## Allegato 4

### LAVORARE SUI DOCUMENTI: LUOGHI COMUNI E PREREQUISITI

#### Smontare i luoghi comuni.

Per far acquisire un corretto concetto di documento è innanzitutto necessario smontare il concetto ingenuo che di esso hanno gli studenti (e non solo). **Antonio Brusa** in una tabella rapporta i concetti alla base della nozione scientifica di documento storico con i luoghi comuni che lo circondano:<sup>58</sup>

Il documento è creato dallo storico	Il documento esiste in sé
Il documento è un segno	Il documento è una fotografia della realtà
Il documento ebbe un autore e uno scopo	Il documento è un oggetto senza tempo né contesto
Il documento è un oggetto materiale	Il documento è un'immagine senza spessore
Il documento viene trasmesso	Il documento non ha storia
Il documento viene selezionato dal tempo e dagli uomini	Il documento è un resto casuale del passato
Il documento va interrogato	Il documento è autoevidente
Il documento è polisemico (serve per molte storie)	Il documento serve solo per convalidare ciò che il testo riporta

La pratica didattica deve smontare i luoghi comuni mostrando il concetto corretto, tuttavia fare queste operazioni tutte all'inizio, in modo formale ed ex-cattedra, sarebbe sbagliato e Brusa consiglia di far emergere le caratteristiche del documento direttamente nella pratica didattica, partendo dalle più evidenti alle meno evidenti. Si può iniziare dalla sua natura di segno, di oggetto del passato, di essere traccia di qualche cosa, per poi giungere gradualmente a rendere gli studenti consapevoli che il documento è un oggetto materiale (e la materia di cui è fatto e la tecnica impiegata sono informazioni sulla società che l'ha prodotto), che è stato costruito da qualcuno per qualche fine (e saperlo ci aiuta nell'interpretarlo); che è stato conservato per qualche scopo (e altri documenti sono stati distrutti per qualche scopo), che alcune società sono attrezzate per la conservazione dei documenti e altre no<sup>59</sup>.

Giungere alla piena padronanza di queste concettualizzazioni è ovviamente un obiettivo complessivo del piano di studio dello studente e non l'esito di una esercitazione. Tuttavia, iniziare a far emergere un corretto concetto di fonte sin dalle prime fasi scolari non è difficile, purché ce lo si ponga come obiettivo (molto più difficile risulta, come sempre, sradicare un cattivo concetto formatosi spontaneamente a partire da una pratica didattica superficiale).

---

<sup>58</sup> A. Brusa, *La didattica della storia in Italia: l'uso dei documenti*, in "Scuola ticinese", 145, 1988, pp. 17-19, ora anche in A. Brusa, *Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 28-29.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 30

### **Essere attenti ai prerequisiti.**

Un'accurata attenzione deve essere posta sui prerequisiti per l'uso storico della fonte. Per **Ivo Mattozzi** le **operazioni propedeutiche** all'uso delle fonti storiche sono:

- ? "scoperta delle funzione della fonte in rapporto al passato;
- ? scoperta della eterogeneità della fonte potenziali;
- ? capacità di discriminare notizia pertinenti e di classificarle in esplicite, implicite, euristiche (cioè capaci di dare sviluppo alla ricerca);
- ? capacità di individuare il carattere formale della fonte (un certificato, un resoconto, una norma)"<sup>60</sup>.

Un' operazione propedeutica che Mattozzi ritiene fondamentale, consiste nel mostrare come il potere informativo delle tracce si sviluppi a partire da una pluralità di aspetti, ognuno dei quali rappresenta altrettanti piani di lettura possibili

- a. il messaggio (quando c'è)
- b. il materiale
- c. la forma
- d. le dimensioni
- e. i segni aggiunti (quando ci sono)
- f. il nesso tra traccia e contesto
- g. il nesso tra traccia e alte tracce
- h. la serie in cui le tracce sono incluse (se c'è)

Il messaggio, tradizionalmente privilegiato non solo dalla didattica, ma anche dalla storiografia, rappresenta solo uno di questi aspetti.

Articolato in tutta la sua ricchezza, il lavoro propedeutico alle fonti diventa non solo elaborazione di concetti storici, ma anche formidabile addestramento all'osservazione e all'*inferenza* (Allegato 12: **Scheda informazioni fonti**).

### **Utilizzare la fonte per far crescere la consapevolezza della disciplina.**

Secondo **Henri Moniot**, presidente della associazione mondiale di didattica della storia, i passaggi propedeutici all'uso delle fonti storiche vere e proprie nella didattica vanno soprattutto nell'ordine di una corretta **concettualizzazione della fonte storica** e sono sostanzialmente tre:

- ? comprendere che la nostra conoscenza del passato è legata a tracce e resti di esso;
- ? comprendere che questi resti non parlano da soli ma grazie al lavoro critico su essi, e comunque non è detto che dicano la verità;
- ? accettare che la stessa assegnazione dello statuto di fonte è un risultato della nostra attività intellettuale, non un dono del passato<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> I. Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in P. Roseti (a cura di), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente* (1988), Nicola Milano Editore 1992, p. 56, formattazione mia.

<sup>61</sup> Vedi la scheda *Criteri di base per l'uso delle fonti* nel Cd Rom prodotto dal MIUR (ex-MPI) e dal Dipartimento di discipline storiche dell'Università di Bologna, *Insegnare storia. Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia*, progetto scientifico di I. Mattozzi e progetto ipertestuale di G. Di Tonto

## Allegato 5

### MODELLI DIDATTICI PER SPECIFICHE TIPOLOGIE DI FONTI

#### Introduzione: Valorizzare le specificità delle fonti

Le fonti scritte sono sempre state privilegiate dalla storiografia e anche dalla pratica didattica, ma una didattica delle fonti **dovrebbe far incontrare lo studente con diversi tipi di fonte**, perché **ogni tipologia permette operazioni cognitive diverse e obiettivi disciplinari e formativi propri**, così come ogni fonte ha anche propri strumenti di interrogazione (l'intervista per la fonte orale, l'analisi della composizione per le fonti iconografiche, l'analisi del testo per le fonti scritte...). In questo ampio approfondimento considereremo alcune caratteristiche e le specificità didattiche delle più comuni tipologie di fonti, e daremo qualche strumento di analisi per favorirne l'utilizzo didattico.

#### 1. Fonti scritte

Sin dalla sua nascita, il linguaggio scritto è stato capace di trasportare nello spazio e nel tempo il messaggio a lui affidato e di conseguenza è stato il veicolo dominante nella comunicazione umana "ufficiale". Privilegiate dalla storiografia positivista, in quanto considerate le principali fonti del lavoro storico, ma anche dalla pratica didattica, **le fonti scritte sono quelle con una metodologia di indagine più consolidata** e di conseguenza quelle a cui si adattano meglio i modelli di analisi generali (3.3). Il loro codice linguistico, inoltre, consente di **sovrapporre l'analisi di decodifica della fonte storica, per raccogliere e interpretare le informazioni, con la classica analisi del testo letterario** e questo ha favorito il loro utilizzo didattico.

A fronte di questi vantaggi, sono però le fonti che chiedono **una maggior selezione preventiva** in termini di accessibilità linguistica per gli allievi e di gradualità delle operazioni cognitive<sup>62</sup>.

**Il lavoro della storiografia sulle fonti scritte** è stato descritto nel classico testo di Chabod *Lezioni di metodo storico*, che riprende e codifica l'analisi elaborata dalla tradizione storiografica dell'ottocento<sup>63</sup>, e si compone dei due momenti dell'analisi dell'autenticità e dell'attendibilità del documento. L'esame dell'autenticità si basa sull'analisi delle sue caratteristiche formali e materiali e sull'analisi del contenuto. **L'analisi dell'autenticità a scuola non è necessaria (vedi 2.3), se non come esercizio preparato dall'insegnante** e a fini strettamente didattici e operativi. In questo caso l'analisi dell'autenticità, basata ovviamente sul solo esame del contenuto<sup>64</sup>, può essere un utile esercizio di analisi e di controllo della

---

<sup>62</sup> Ad esempio, per la scuola primaria, classiche fonti scritte, facilmente reperibili e utilizzabili anche con bambini di 9-10 anni, sono il *Codice di Hammurabi*, il *Diario* di Cristoforo Colombo, o il *Capitulare de villis*. Come sempre, le richieste e le aspettative dell'insegnante dovranno essere calibrate sulle possibilità della classe e non sulle potenzialità informative del documento.

<sup>63</sup> La quale, è opportuno ricordarlo, privilegiava nettamente lo storia giuridico-diplomatica e politico-istituzionale e pertanto le fonti scritte e tra queste le fonti documentarie rispetto a quelle narrative.

<sup>64</sup> Le quattro operazioni che compongono l'esame delle caratteristiche materiali e formali del documento sono l'analisi della scrittura, del materiale, delle formule e dello stile. La seconda è ovviamente possibile solo in presenza di originale, le altre solo se analizziamo il documento nella sua lingua originale e con strumenti linguistici improbabili per alunni della scuola di base.

comprensione del documento e della capacità dello studente di confrontarlo e contestualizzarlo<sup>65</sup>.

Le fonti scritte sono notevolmente differenziate al loro interno e la tradizione storiografica distingue tra **fonti documentarie** in senso stretto, ovvero atti pubblici e privati (spesso coincidenti con le *fonti archivistiche*) e **fonti narrative** distinte in cronache, biografie, diari.

Per le **fonti narrative** la prima analisi dello storico riguarda **le fonti dell'autore**: si tratta di *fonti dirette* o *primarie* (riporta documenti originali o testimonianze, inclusa la propria testimonianza diretta) oppure di *fonti indirette* o *secondarie* (narrazioni precedenti)?

Questa prima operazione di analisi è importante anche in sede didattica, mentre è molto difficile la successiva operazione dello storico: risalire alle fonti primarie utilizzate dall'autore. Anche in questo caso, possiamo **considerarla un'operazione non abituale e non necessaria, ma che può essere utile ricostruire ogni tanto tramite una simulazione dell'insegnante**. Un'operazione di questa tipologia è anche il confronto di un testo storiografico con le sue fonti, operazione che diventa didatticamente molto più interessante se l'insegnante confronta alcune fonti con due testi – anche due manuali - che su quel tema esprimono ricostruzioni difformi.

Ridimensionate le tradizionali operazioni di critica della fonte, **ai fini didattici fondamentali rimangono l'interrogazione e l'interpretazione**, per le quali si prestano benissimo le indicazioni già riportate per i modelli generali di analisi della fonte (3.2). Dentro queste due operazioni particolarmente importante è la lettura delle informazioni indirette, ovvero inferenziali. Di solito, agli allievi risulta più facile leggere i significati impliciti del testo nei documenti scritti, piuttosto che in altre tipologie, così come più semplice risulta in genere l'esame dell'intenzionalità, se la fonte è opportunamente selezionata.

Alla categoria delle fonti narrative, appartengono le **fonti letterarie** e la **stampa periodica**.

Un tempo neglette dalla storiografia per la loro inaffidabilità, le fonti letterarie sono state molto rivalutate particolarmente per la storia della mentalità. Un modello di utilizzo come fonti storiche è rappresentato dagli studi di Philippe Aries<sup>66</sup>. L'utilizzo didattico richiede senz'altro molta accortezza da parte dell'insegnante per far **distinguere il piano narrativo dal piano storico-informativo**.

La stampa periodica, e i giornali in particolare, sta entrando con forza nella scuola, ma come forma di comunicazione, non come fonte storica. Del resto, anche a livello storiografico ancora manca "una riflessione non occasionale sulle caratteristiche di questa fonte, un'analisi delle modalità che devono contrassegnarne l'uso, una distinzione dei diversi generi storiografici all'interno dei quali l'utilizzazione dei giornali appare opportuna"<sup>67</sup>. Quindi se **l'uso del giornale come fonte storica si raccomanda a livello didattico per la sua rilevanza formativa**, esplicitata in appositi Obiettivi specifici d'apprendimento<sup>68</sup>, tuttavia al momento sarà più semplice, soprattutto livello di scuola di base, trattarla metodologicamente come le

---

<sup>65</sup> Per un esame dell'attendibilità di un documento ed esempi di analisi, si veda F. Chabod (1969), *Lezioni di metodo storico*, Laterza, Roma-Bari 1978, pp. 67-105.

<sup>66</sup> In particolare segnaliamo P. Aries (1975), *L'uomo e la morte dal Medioevo a oggi*, Laterza, Bari 1980. Per una riflessione sull'uso delle fonti letterarie nella didattica della storia cfr. M. Gusso, *L'uso dei testi narrativi come fonti nella ricerca e didattica della storia*, in *Usi delle fonti e insegnamento della storia*, Bruno Mondadori, Milano 1985.

<sup>67</sup> N. Tranfaglia, *Il giornale*, in *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca: questioni di metodo*, Vol. X, t. 3, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 1086.

<sup>68</sup> "Di un quotidiano o del telegiornale comprendere le notizie principali, utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli", OSA di Storia per la 3 classe della Scuola secondaria di I grado.



altre fonti scritte, richiamando l'attenzione sulle sue peculiarità (Allegato 8: **II giornale**), ma senza cercare a tutti i costi un modello di analisi specializzato su cui nemmeno la storiografia ha ancora codificato una proposta.

Un modello di lavoro didattico sulle fonti scritte per la scuola di base è quello preparato da un gruppo di lavoro verticale coordinato da Claudio Delluca dell'IRRE E.R (Allegato 9: **Schede per le fonti scritte**). Esso si basa su una serie di schede a complessità crescente (dalla 2ª della scuola primaria fino alla 3ª della scuola secondaria di I° grado) che mostrano bene l'intreccio tra analisi della fonte e analisi del testo scritto che spesso è opportuno praticare per favorire la decodifica delle informazioni. Per un lavoro più mirato sulla fonte storica, a queste schede di analisi vanno affiancati i modelli generali di interrogazione delle fonti (3.2).

## 2. Fonti iconografiche

Le immagini "sono le fonti e i documenti decisivi per leggere la contemporaneità, sia per le loro dimensioni quantitativamente straripanti, sia per i risvolti qualitativi che si annidano in quel profluvio di rappresentazioni iconografiche che si è abbattuto sulla nostra epoca"<sup>69</sup>. Così Giovanni De Luna, uno degli storici italiani più attenti a come i nuovi media hanno cambiato la società e il modo di ricostruirne la storia, precisa l'**ineludibilità delle fonti iconiche nella formazione storica**.

Certo, lui si riferisce innanzitutto alle "nuove immagini", la fotografia, il cinema e la televisione, ma la civiltà dell'immagine chiede di fornire agli scolari innanzitutto **strumenti di decodifica dell'immagine** in quanto tale.

### 2.1. Immagini pittoriche

Le immagini dell'antichità e della modernità forniscono fonti iconografiche, importanti, soprattutto in quelle società e in quei settori dove la documentazione scritta è scarsa. La ricchezza iconografica della società egiziana è una fonte storica non certo inferiore ai suoi papiri, e anche per epoche assai più vicine a noi **solo le fonti iconografiche sono in grado di illuminare certi aspetti della vita privata**.

Ma "per essere efficaci anche le fonti pittoriche vanno adeguatamente sollecitate attraverso domande che non possono nascere esclusivamente dall'interno dello statuto scientifico della storia. Di qui la grande importanza attribuita alla mediazione di percorsi interdisciplinari, in particolare quelli interni alla semiologia e all'iconologia."<sup>70</sup>

Si tratta quindi di utilizzare l'immagine per la ricerca di informazioni storiche non limitandosi però agli oggetti e alle scene, ma **interpretando anche le forme della rappresentazione e la composizione dell'immagine**. Ovviamente nella scuola primaria l'analisi della composizione si limiterà agli aspetti più facilmente rilevabili: le proporzioni tra le figure delle immagini egiziane, ad esempio, saranno facilmente riconducibili alla gerarchia sociale, e anche i bambini coglieranno che le figure umane sono stilizzate in modo maggiore degli altri elementi (animali compresi).

A fianco delle operazioni dirette di lettura della fonte, nelle fonti iconografiche si può quindi affiancare assai presto anche l'analisi della composizione sul piano della rappresentazione delle figure e dell'organizzazione degli spazi.

---

<sup>69</sup> G. de Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 145.

<sup>70</sup> G. De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 26.

Ma **per quali ambiti di indagine le fonti iconografiche sono particolarmente indicate?**

Una delle specificità delle immagini è la **presenza di un numero di particolari** (spesso involontari) maggiore che nelle altre fonti.

Prendiamo ad esempio una fonte letteraria che descrive una stanza: lo scrittore sceglie accuratamente uno per uno gli oggetti che descrive e se mancasse la descrizione di una parete sarebbe difficile notarlo e, notandolo, sarebbe un segnale dell'irrelevanza degli oggetti di quella parete ai fini della narrazione. Il pittore, invece, nella rappresentazione della stessa stanza non potrà trascurare una parete perché inessenziale, dovrà dipingerla comunque e probabilmente metterà gli oggetti quotidiani necessari a renderla credibile, così come non potrà ignorare il disegno di un pavimento che magari lo scrittore aveva ignorato. Ecco così che la superficie del quadro si riempie di particolari che non costituiscono per il pittore e per il fruitore del tempo oggetti importanti, ma lo sono per lo storico e per lo studente che si esercita a decodificare l'immagine come fonte storica.

Altra specificità delle fonti iconografiche, particolarmente pittoriche, è di **portare impresso con molta forza il segno del loro autore o del suo committente ovvero le loro immagini mentali.**

Da queste due caratteristiche risulta chiaro che le fonti iconografiche si prestano molto bene ad essere fonti per certi settori di indagine storica, come **la storia delle mentalità della cultura o la storia materiale**, piuttosto che per una storia degli eventi. Ovviamente si può leggere una serie di immagini come fonti per la storia *eventimentale*, ad esempio la colonna Traiana, ma anche in questo caso ci diranno probabilmente di più su come un'epoca si rappresentava quegli eventi (o come il committente desiderava fossero ricordati) che sugli avvenimenti stessi. Anche perché, come ci ricorda Gombrich, "tutti i quadri devono più ad altri quadri che all'osservazione diretta"<sup>71</sup>.

Per valorizzare nell'uso didattico dell'immagine queste due specificità, presentiamo una sequenza di passaggi per la lettura di un'opera pittorica calibrata appunto per un tema di storia materiale o della mentalità.

#### SEQUENZA DELLE OPERAZIONI PER LA LETTURA DI UN'IMMAGINE

1. Rilievo del **soggetto** e **contestualizzazione** dell'immagine rispetto a:
  - a. funzione dell'opera
  - b. contesto storico
2. Rilievo della **composizione** dell'immagine e sua **interpretazione** (i piani dell'immagine, cosa è centrale e cosa secondario, le proporzioni, i piani di fuga,...)
3. Rilevare e analizzare i **dettagli** in funzione della ricerca (ad esempio, nel caso di una storia dell'alimentazione: cibi, modi di mangiare, strumenti di cucina, etc.; nel caso di una storia della abitazione, dimensioni, arredo, oggetti domestici, funzione degli ambienti, etc.)
4. Ricercare i segni e analizzare la **mentalità** di un'epoca (il punto di vista dell'autore o della committenza, le rappresentazioni stereotipate, i pregiudizi,...)

<sup>71</sup> E. H. Gombrich (1960), *Arte e illusione*, Einaudi, Torino 1965, p. 386

In una serie di rappresentazioni dell'infanzia, ad esempio, questa sequenza di operazioni di lettura permette di raccogliere informazioni sulla rappresentazione sociale del fanciullo (e del suo ceto di riferimento), ma anche, attraverso i dettagli, della condizione (delle condizioni) minorili<sup>72</sup>.

Un'attività che esemplifica questo modello di analisi è, in questa stessa sezione, il laboratorio sulle fonti iconografiche ***Vita di casa: alimentazione, rapporti di genere ed educazione nel Seicento attraverso l'arte***, mentre un'esperienza di educazione all'immagine nella scuola primaria attraverso fonti storico-iconografiche è lo studio di caso ***Comunicare storia attraverso le immagini***.

## 2.2. Fonti fotografiche

La ricezione della **fotografia** come "rappresentazione oggettiva del mondo", "specchio della realtà", al punto da fungere da mediatore neutro anche per le altre fonti (che vengono spesso presentate, appunto, in fotografia), rende la pratica didattica su questa fonte estremamente importante da un punto di vista formativo. Senza nemmeno prendere in considerazione i fotomontaggi e le fonti fotografiche volontariamente manipolate, dobbiamo rendere consapevoli gli allievi dell'intrinseca *ambiguità* e della *non neutralità* della fotografia<sup>73</sup>.

**Non neutralità** perché l'inquadratura, la sezione di mondo che viene rappresentata (estraendola dal contesto) è decisiva nel condizionare l'interpretazione. **Ambiguità** perché la foto decontestualizzata è muta. Può mostrarci un uomo accanto ad un altro uomo, ma se io non li riconosco, non ne individuo il contesto, per me la fotografia non ha alcuna rilevanza e la sua interpretazione è ambigua.

Per questo nell'interpretazione della fotografia assume una rilevanza inevitabilmente condizionante la didascalia, che non è essa stessa fotografia, ma testo, caratterizzando così la fotografia come fonte che si valorizza solo **se**

? **si presenta integrata con altre fonti,**

? **si è in grado di riconoscere gli elementi** che la compongono (oggetti, figure, etc) oppure

? **si presenta in una serie omogenea** sufficientemente vasta da essere generalizzabile.

Didatticamente, quindi, bisogna porre una particolare attenzione alla possibilità di contestualizzarla mediante l'integrazione con altre fonti.

Riguardo le tematizzazioni per cui è più adeguata come fonte, De Luna osserva che data la sua pervasività, ma anche il carattere eccessivamente ufficiale che oggi riveste, essa appare più adatta a documentare il privato che il pubblico, dove gli intenti celebrativi sono prevalenti. Nella scuola primaria essa può essere utilmente introdotta e concettualizzata come fonte nella ricostruzione della storia personale o familiare<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> Per un esempio di lavoro sulla storia delle mentalità con ampio ricorso alle fonti iconografiche P. Ariès (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1976.

<sup>73</sup> Sulla natura della fotografia il testo di riferimento è S. Sontag, *Sulla fotografia*, Einaudi, Torino 1978. Per la problematica della fotografia come fonte storica, P. Ortoleva, *La fotografia*, in *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca: questioni di metodo*, cit., p. 1122-1154.

<sup>74</sup> Una modellizzazione dei passaggi di questa forma di ricerca propedeutica alle discipline storiche è in H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma 2004, p. 111. Un esempio di impiego della fonte fotografia all'interno della ricostruzione della storia personale è F. Verdecchia, *Uso delle fonti per la ricostruzione del passato personale*, in G. Marucci, M.P. Alviti (a cura di), *Materiali multimediali e uso dei laboratori storici. Le fonti e gli archivi*, Ascoli Piceno 2002, pp. 62-68. Nello stesso testo è anche presentato un percorso didattico quasi interamente sulle fonti fotografiche, vedi M. Giammarini, N. Marcozzi, *Identità negata. Immagini fotografiche sulla questione meridionale 1860-1915*, in *ibidem*, pp. 80-95.

Una **scheda di lettura della fonte fotografica** dovrebbe prevedere la schedatura classica, ma con delle attenzioni particolari: oltre all'**autore**, al **chi** (soggetto della rappresentazione), al **cosa** (azione/occasione), al **dove** e al **quando** (data e luogo della fotografia) dovrà essere indicato il **rapporto tra l'autore e il soggetto**, elemento fondamentale per ipotizzare l'intenzionalità primaria della foto e le sue funzioni<sup>75</sup>. Una particolare attenzione dovrà essere data al **come** ovvero alle condizioni della sua produzione<sup>76</sup> e al **perché**, ovvero agli scopi per cui è stata prodotta.

Altre voci della scheda potranno riguardare la lettura della **composizione** (fuoco dell'immagine, primi piani, messa in posa o spontanea, etc.), il **riconoscimento degli elementi** della foto (figure e oggetti), le **informazioni rispetto alla tematizzazione**, l'ipotesi sul **livello di generalizzabilità delle informazioni** (valgono solo per questa foto o sono indicative a livello generale? Chiaramente il far parte o meno di una *serie* influisce notevolmente su questa domanda).

Data l'ambiguità che caratterizza l'immagine fotografica, consigliamo di affiancare ad ogni informazione raccolta la segnalazione se essa è sicura o ipotetica e, possibilmente, quale **fonte integrativa** l'ha fornita (per esempio, la data normalmente non è sulla foto stessa e così il luogo, a meno che non comprenda elementi riconoscibilissimi, come monumenti o scenari naturalistici famosi, come abbiamo individuato questi elementi? Fonti orali, Didascalie, confronto con altre foto?). Anche come esercizio di concettualizzazione e di controllo della comprensione della fonte, ci sembra fondamentale l'indicazione da parte dell'allievo di una **didascalia** della fotografia coerente con il tema della ricerca.

Una scheda di lettura così costruita è presente nell'**Allegato 6**.

Per un'attività che esercita al confronto tra fonti fotografiche e le integra con altre fonti, si può vedere **L'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione**.

### 3. Fonti orali

L'utilizzo di questa tipologia di fonti si è ampliato molto negli ultimi anni, anche se qualche volta con modalità spontaneistiche. Si tratta di **una fonte complessa il cui confine con la fonte scritta non è sempre ben definito**, basti qualche esempio: la modalità normale di diffusione delle fonti orali sono le loro trascrizioni, ma un'intervista su un giornale o un verbale di polizia è una fonte scritta o orale? E le notizie lette ad un radiogiornale sono fonti scritte o orali? Problematiche su cui spesso si sorvola dando agli studenti l'impressione di una fonte semplice, di "lettura" immediata, attendibile purché testimonianza diretta dei fatti che racconta. Tuttavia, proprio le loro caratteristiche le rendono tra le fonti più interessanti da usare didatticamente.

Una delle specificità della fonte orale è che esiste prevalentemente su sollecitazione del ricercatore-intervistatore e quindi è generalmente una fonte costruita e una fonte che, possiamo dire, **nasce dalla collaborazione di "due" autori**. Abbiamo visto come ogni fonte, in sé muta, risponda "solo se interrogata", ma la fonte orale è l'unica che risponde "a tono", ovvero si adegua alle richieste (o può adeguarsi) e spesso proprio per compiacere lo storico e confermarlo nelle sue aspettative, **correndo quindi il rischio di falsificarsi "in contesto" a causa dello storico stesso**. Dobbiamo esser consapevoli di questo, non per non usare le fonti orali, ma

---

<sup>75</sup> Ad esempio, se l'autore è un fotografo professionista ad un matrimonio, l'intenzionalità primaria è estetica e celebrativa; se è un parente il primato va al ricordo. L'autore è il fotografo ufficiale ad una cerimonia pubblica? Foto celebrativa. E' un fotoreporter? documentazione, denuncia, scoop, anomalia.

<sup>76</sup> Informazione non molto significativa in certe occasioni (foto ufficiali o foto ricordo), lo diventa nella foto reportage e ancora di più nella foto di guerra: riflettendo sulla posizione della macchina fotografica si può scoprire, ad esempio, che talvolta si tratta di "messe in posa".

per sapere che è sempre preferibile, ove possibile, integrarle con altre fonti (il testimone non è la fonte principe, per cui presente lui tutte le altre fonti diventano superflue o accessorie) e che richiedono avvertenze metodologiche particolari.

In particolare, con gli alunni dobbiamo far emergere la differenza tra **falsificazione intenzionale** (mentire) e **falsificazione inintenzionale**, dovuta a "vuoti" o "riempimenti tardivi" sia, appunto, alla volontà di compiacere o di rappresentarsi in un certo modo.

Un buon **esercizio per cogliere queste specificità della fonte orale** è utilizzare più testimoni dello stesso fatto, anche i bimbi stessi, ad esempio facendo descrivere a diversi di loro un fatto vissuto da tutta la classe e vedendo come lo descrivono in modo diverso, come si integrano e anche si contraddicono, come concordino su elementi di sfondo e magari non sui particolari. Questa esperienza confermerà l'avvertenza didattica di Dino Nardelli, "la testimonianza orale non può supportare da sola la ricerca, ma semmai è indicatrice di altra documentazione"<sup>77</sup>. Anch'essa, come già abbiamo visto per le fonti fotografiche, è utilizzabile al meglio non isolatamente, ma come fonte integrata da altre fonti. Un esempio di questa integrazione è lo studio di caso **Scuola, scuole. Un laboratorio sulla vita di scuola tra storia locale e storia nazionale**, attività presente in questa stessa sezione della piattaforma, dove le fonti orali vengono ampiamente utilizzate, ma sono fatte oggetto di una preparazione all'uso da parte degli studenti particolarmente attenta e vengono integrate con fonti iconografiche e archivistiche.

Per l'uso didattico delle fonti orali, un'esperta come Giuliana Bertacchi suggerisce una serie di **avvertenze**, particolarmente importanti nel caso in cui le fonti vengano prodotte dagli studenti stessi<sup>78</sup>:

- ? le fonti orali richiedono una doppia contestualizzazione: del momento a cui si riferiscono i fatti narrati e del momento di raccolta della testimonianza,
- ? le fonti orali chiedono una educazione all'ascolto che rispetti anche i silenzi, le pause e i particolari irrilevanti per l'intervistatore, ma evidentemente non per l'intervistato,
- ? circoscrivere l'ambito su cui cercare la testimonianza, meglio limitarsi a singoli eventi o temi (la guerra, la famiglia, l'emigrazione, etc.),
- ? per l'intervista non preparare un "questionario" rigido, ma una traccia elastica
- ? la trascrizione deve essere un compromesso tra fedeltà e leggibilità.

Un esempio di traccia tematica per un'intervista è riportato negli approfondimenti (Allegato 11: **Esempio di temario per interviste**).

Una valida sequenza di operazioni per la produzione e l'utilizzo storico-didattico delle fonti nella scuola di base è fornita da Paola Falteri<sup>79</sup>:

---

<sup>77</sup> D. Nardelli, *Gli archivi scolastici*, in D. R. Nardelli e M. C. Giuntella (a cura di), *La ricerca storica e l'uso delle fonti*, Editoriale Umbra, Perugia 1988 p. 8.

<sup>78</sup> G. Bertacchi, *Un approccio alle fonti di memoria*, in MIUR-Insml-Landis (a cura di), *Testimoni di storia. La ricerca*, Quaderno del MIUR, n.2, Roma 2004, pp. 47-65. Sulle fonti orali nella didattica cfr. anche D. Jalla, *Le fonti orali nella didattica della storia*, in A.A.V.V., *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia, Marsilio, 1981.

<sup>79</sup> Elaborazione nostra da P. Falteri, *La didattica della storia e le fonti orali*, in *La ricerca storica e l'uso delle fonti*, cit., pp. 39-43. Il testo di Paola Falteri è una ottima sintesi sull'uso didattico delle fonti orali di cui individua i generi, gli usi storiografici e didattici, gli scopi formativi e di ricerca storica e fornisce alcuni modelli di temari per l'intervista.

**LE FASI PER UNA RICERCA CON LE FONTI ORALI**  
proposta di Paola Faltieri

- ? **fase propedeutica alla forma di comunicazione:** lavorare con gli allievi sul rapporto tra parlato e scritto (ascolto/registrazione/trascrizione)
- ? **fase propedeutica alla comprensione del rapporto storia-memoria:** attraverso la propria testimonianza fare esperienze dirette su come lavora la memoria, sulla distinzione tra aspetti soggettivi e aspetti generalizzabili dell'esperienza, sul riconoscimento della lacune e delle distorsioni del ricordo
- ? **delimitazione del campo di ricerca** (i temi consigliabili per un lavoro sulle fonti orali riguardano la vita quotidiana, la storia locale e aspetti specifici della storia nazionale)
- ? **messa a punto dello strumento di rilevazione** (breve questionari, temari, domande-stimolo per la narrazione del testimone)
- ? **scelta degli informatori** (non importa che siano molti, purché permettano di capire l'incidenza sulla testimonianza di alcuni parametri fondamentali quali il sesso, l'età la posizione sociale)
- ? **intervista** con rilievo delle dinamiche (resistenze e diffidenze, protagonismo, autosvalutazione, etc.)
- ? **trascrizione**
- ? **elaborazione della fonte**
  - a. analisi interna del testo: personaggi, scansioni della storia, parole chiave
  - b. sistemazione dei dati: raggruppamento delle informazioni secondo temi e analisi critica dei risultati
  - c. confronto tra interviste e con altre fonti

Concludendo queste brevi note sulle fonti orali, ricordiamo che sono fonti che è importante sperimentare anche per la valenza formativa particolare che rivestono. Le *Raccomandazioni* ricordano che "il **dialogo intergenerazionale** che un tempo garantiva al fanciullo numerose sollecitazioni anche narrative per dislocarsi nel tempo e nello spazio (il nonno che raccontava com'era diversa la vita ai suoi tempi, il papà e la mamma che mediavano tra il passato e i luoghi d'origine dei nonni con il presente di vita dei figli) è stato fortemente ridimensionato dalle modificazioni introdotte nella struttura delle famiglie e dai nuovi rapporti che si sono instaurati con le attività lavorative e con la loro durata"<sup>80</sup>. La raccolta di fonti orali da parte degli studenti è un'occasione proprio per il recupero del nesso storia-memoria e di questo dialogo intergenerazionale.

#### **4. Fonti materiali**

Le fonti materiali sono le più abbondanti: **ogni fonte è innanzitutto una fonte materiale** e informa dei materiali, delle tecniche, degli oggetti del suo tempo e della loro funzione. Un quadro o un atto notarile sono quindi leggibili anche come fonti materiali, ma ovviamente il concetto di fonte materiale si sposa principalmente con quelle fonti che trasmettono informazioni storiche soprattutto attraverso la loro forma e funzione.

---

<sup>80</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, Parte 4: Il contesto didattico: commento agli "obiettivi specifici di apprendimento", Sezione: Educazione storica*

Considerate un tempo fonti accessorie, necessarie solo laddove non erano presenti altre fonti, coincidevano praticamente con le fonti archeologiche e monumentali, ma oggi sono state anch'esse beneficiate dall'apertura della ricerca storica verso nuovi settori d'indagine quali la storia della cultura materiale, la storia delle tecniche e della vita quotidiana. Oggi tra queste fonti figurano non solo le fonti archeologiche, ma tutti gli oggetti, i vestiti, persino i rifiuti di una società<sup>81</sup>. Ancora una volta la *concezione dinamica delle fonti* (glossario) ci dice che qualunque elemento (materiale o segno) può essere fonte e l'unico criterio vincolante è la congruità delle fonti con l'oggetto della ricerca.

Dal punto di vista didattico, **queste fonti sono particolarmente importanti nella formazione del concetto stesso di fonte**. Infatti, possono essere facilmente reperibili in qualunque casa, ovviamente con una antichità limitata a poche generazioni, e quindi permettono al bambino di entrare in contatto con fonti originali e **familiarizzare con la struttura informativa delle fonti e i loro diversi codici** (Allegato 12: **Scheda informazioni fonti**). Questa esperienza diretta è molto importante, perché le fonti materiali sono la tipologia di fonti che maggiormente perde le proprie caratteristiche e il proprio potere informativo nella riproduzione fotografica o digitale, ma nella vita scolastica la loro lettura sarà quasi sempre mediata da una riproduzione e quindi è importante che almeno all'inizio l'alunno prenda confidenza con la "materialità autentica" della fonte.

Anche e soprattutto queste fonti, mute per antonomasia, devono essere interrogate. I primi contatti con queste fonti saranno su oggetti familiari e i bambini saranno esercitati a interrogarli attraverso la loro schedatura, ad un livello successivo si opererà su fonti materiali realmente antiche attraverso riproduzioni o andando ad incontrare le fonti materiali nei luoghi deputati alla loro conservazione: i musei, ma anche la città stessa o il sito archeologico. **Per questo tipo di fonti anche una semplice uscita didattica per le vie della città diventa un'educazione all'osservazione storica**: "l'edificio o il manufatto monumentale comunica idee, valori, credenze, consapevolmente ad esso affidate da un gruppo sociale, costituito dal committente, dagli esecutori, dai finanziatori, dai destinatari e dai fruitori; il linguaggio in cui al comunicazione avviene non è verbale, ma è ugualmente esplicito"<sup>82</sup>. Le fonti materiali più di ogni altra tipologia possono rendere consapevoli del legame che la storia intrattiene con ciascuno di noi e come la nostra quotidianità di oggi sarà la storia di domani.

Un laboratorio su fonti materiali archeologiche, che consente di capirne il valore informativo, le modalità di lettura, l'importanza di contestualizzarle e anche alcune tecniche di classificazione esperta (ad esempio la datazione della fonte tramite comparazione), è presente nell'attività **Sviluppare le competenze di lettura: primi approcci alle fonti materiali**, curata in collaborazione con la sezione didattica del Museo Civico Archeologico di Bologna.

Una seconda attività riguarda lo studio di caso **L'archeologia risorsa per la storia. Il caso di Saturo**, in cui l'esplorazione del sito e la valorizzazione delle fonti materiali sono presentati attraverso le modalità della didattica ludica.

Un terzo esempio di attività legata alla capacità di far parlare una fonte materiale molto particolare come i "luoghi della memoria contemporanea" è l'attività **La didattica dei luoghi: una visita a...**

Nell'**Allegato 7** riportiamo due esempi di scheda di lettura delle fonti materiali, la prima adatta alla schedatura di fonti materiali, anche quotidiane e originali (quindi

<sup>81</sup> Sui temi e le problematiche relative alla storia della cultura materiale J. M. Pesez, *Storia della cultura materiale*, in Le Goff (a cura di) (1975), *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1980, pp. 167-205

<sup>82</sup> P. Delogu, *Introduzione alla storia medievale*, Il Mulino, Bologna, p. 110

di oggetti familiari o di facile reperibilità), la seconda pensata per l'interrogazione di fonti archeologiche incontrate attraverso la loro riproduzione fotografica o in una visita al museo.



## **Allegato 6**

### **Fonti fotografiche**

Come in ogni modello di scheda di lettura, non tutte le voci sono significative per qualunque fonte, pertanto la scheda andrà adattata, sia nel senso di semplificata che di integrata, in contesto. Inoltre, a seconda dell'età dello studente le voci saranno presentate in forma diretta o mediata (chi ha scattato questa foto? In che occasione l'ha fatto? Etc.). Per la spiegazione delle singole voci vedi il punto 2.2 di questo approfondimento.

#### **SCHEDA DI LETTURA PER UNA FONTE FOTOGRAFICA**

Per ogni informazione identificare se *certa o ipotetica* ed eventualmente la *fonte integrativa*

##### **SCHEDATURA**

- ? **Autore** della fotografia
- ? **Soggetto**
- ? **Azione/occasione** dello scatto
- ? **Rapporto** tra autore e soggetto
- ? **Data**
- ? **Luogo**
- ? **Scopo/funzione**
- ? **Condizioni** dello scatto

##### **LETTURA DELLA FONTE**

- ? **Composizione dell'immagine**
- ? **Identificazione degli elementi** che compongono la foto
- ? **Informazioni utili** rispetto al tema per cui è stata scelta come fonte
- ? **Generalizzabilità delle informazioni**
- ? **Scrivi una didascalia per questa foto**  
coerente con il tema per cui la usi come fonte

**Fonti integrative utilizzate** per la lettura e/o la contestualizzazione della foto

## Allegato 7 Fonti materiali

### SCHEDARE UN OGGETTO proposta da Hilda Girardet<sup>1</sup>

- ? **Oggetto**
- ? **Breve descrizione**
- ? **Materiali**
- ? **Epoca** \_\_\_\_\_ certa ? presunta ?
- ? **A cosa serviva**
- ? **Stato di conservazione**
- ? **Proprietario**
- ? **Luogo**
- ? **Perché è stato conservato**  
(è ancora in uso, per ricordo, per bellezza, ...)
- ? **Eventuali commenti e ipotesi**

### GRIGLIA PER L'ANALISI DI UNA FONTE MATERIALE proposta da Cesare Grazioli<sup>2</sup>

- ? **che "oggetto" è** (tipologia)
- ? **a cosa serviva** (destinazione d'uso)
- ? **quali caratteristiche stilistiche ha**  
(realistico/simbolico, formale/informale, solenne/dimesso,...)
- ? **chi lo ha prodotto** (committente) e a quale fine
- ? **a chi è rivolto** (destinatario)
- ? **quali informazioni ci fornisce sul tema** della ricerca?  
(ad esempio, per un oggetto religioso: quale immagine trasmette della divinità, quale rapporto segnala tra l'uomo e la divinità, quale idea di vita ultraterrena esprime)
- ? **quali informazioni ci dà sulla società** che l'ha prodotto?  
(ad esempio, quali conoscenze tecniche suppone, quale tipo di economia ne ha reso possibile la produzione, quale organizzazione della società e del potere rivela)

<sup>1</sup> H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare*, cit., p. 124

<sup>2</sup> Contenuta in B. Partisotti (a cura di), *Guida per l'insegnante* del manuale G. Solfaroli Camillocci, C. Grazioli, M. Farina, *Chronos*, SEI, Torino 2003, p. 285.

## Allegato 8

### Il giornale

L'utilizzo del giornale a scuola è una pratica molto diffusa, ma soprattutto come familiarizzazione con la sua specifica forma di comunicazione, raramente come lavoro su una **specifico fonte storica**. Eppure si tratta di una fonte storica che soprattutto per il XX secolo ha acquisito una fortissima rilevanza.

Modelli didattici specifici per questa fonte non sono diffusi<sup>3</sup>, ma alcune coordinate minime ci vengono dalla storiografia, che ci ricorda che per un uso corretto del giornale come fonte storica bisogna innanzitutto tenere conto di alcune peculiarità<sup>4</sup>:

- ? il doppio livello di **analisi dell'intenzionalità**, legata sia all'autore, sia alla natura della proprietà, essendo il giornale una impresa commerciale o la voce di una associazione, di un partito, etc.;
- ? la sua natura di **fonte indiretta "mascherata"**, caratteristica che spesso sfugge al lettore a causa della specifica modalità comunicativa del giornale. L'articolo di cronaca o la corrispondenza scritti sul "luogo dei fatti" e quasi in contemporanea con il loro accadere, li rende, infatti, simili ad una fonte diretta, ma non lo sono in quanto l'autore raccoglie e ordina notizie ricevute da informatori ufficiali (polizia, uffici stampa, agenzie) e non ufficiali, che normalmente non dichiara, e solo raramente è testimone diretto dei fatti che racconta. L'articolo è più **assimilabile al documentario audiovisivo**, che ordina ed espone le sue fonti con un abile montaggio, che alla testimonianza;
- ? il **ruolo dei titoli e dell'impaginazione** come elementi che orientano la ricezione delle informazioni con una influenza che non ha paragoni con le altre forme di comunicazione scritta ed è assimilabile piuttosto al ruolo determinante che ha la didascalia nella interpretazione della fotografia.

---

<sup>3</sup> Come detto ci riferiamo a modelli per l'analisi della "fonte storica giornale", non per l'analisi del testo giornalistico, rispetto al quale, invece, i modelli didattici sono molto numerosi.

<sup>4</sup> Cfr. N. Tranfaglia, *Il giornale*, in *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca: questioni di metodo*, Vol. X, t. 3, La Nuova Italia, Firenze 1983.

## Allegato 9

### IRRE Emilia Romagna Progetto ESSE "Didattica della storia e delle scienze sociali"

#### PER LA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO IN CONTINUITA': OPERAZIONI SULLE FONTI SCRITTE PRIMARIE E SECONDARIE

Bologna 9 settembre e 25 ottobre 2002

#### Sintesi delle elaborazioni dei gruppi di lavoro

a cura di Claudio Dellucca e Filomena Massaro

Le operazioni vanno sempre introdotte a livello collettivo (di classe o di gruppo) e gradualmente passate a livello individuale

<b>Operazioni Classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Scuola primaria</b>	
?	Individuazione argomento centrale
?	<i>Titolazione, rititolatura<sup>5</sup></i>
?	<i>Suddivisione parti tematiche con sottolineatura</i>
?	Selezione informazioni utili sulla base della tematizzazione
?	Individuazione informazioni inerenti indicatori di riferimento
?	Individuazione di inferenze dirette
?	Individuazione inferenze indirette
?	<i>Ristesura essenziale sulla base di una griglia data</i>

<b>Operazioni Classe 3<sup>a</sup> Scuola primaria</b>	
a)	1. Individuazione argomento centrale 2. Titolazione, rititolatura
b)	<b>Suddivisione delle parti tematiche con<sup>6</sup></b> 1. sottolineatura <b>2. paragrafatura</b> <b>3. titolazione/breve sintesi di paragrafi</b>
c)	1. Selezione informazioni utili sulla base del tema stabilito 2. Individuazione di informazioni inerenti indicatori di riferimento (temporali, spaziali, espliciti..)
d)	1. Individuazione inferenze dirette 2. <i>Individuazione inferenze indirette</i>
e)	1. Ristesura essenziale sulla base di una griglia data <b>2. Ristesura sintetica</b>
f)	<b>1. Schematizzazione per nuclei concettuali</b> <b>2. Schematizzazione a livello temporale</b>
g)	<b>ricerca lessicale (neologismi, arcaismi,...</b>

<sup>5</sup> Le operazioni in corsivo sono più avanzate e a seconda del livello della classe si deve valutare se introdurle nella classe successiva

**Operazioni Classe 4<sup>a</sup>**  
**Scuola primaria**

- a) 1. Individuazione argomento centrale  
2. Titolatura, rititolatura
  
- b) Suddivisione delle parti tematiche con
  - 1 sottolineatura
  - 2 paragrafatura
  - 3 titolatura/breve sintesi
  
- c) 1 Selezione informazioni utili sulla base del tema stabilito  
2 Individuazione di informazioni inerenti indicatori di riferimento (temporali, spaziali, espliciti..)
  
- d) 1 Individuazione inferenze dirette  
2 Individuazione inferenze indirette
  
- e) 1 Ristesura essenziale sulla base di una griglia data  
2. *Ristesura sintetica*
  
- f) 2. *Schematizzazioni per nuclei concettuali*  
3 Schematizzazioni a livello temporale
  
- g) Ricerca lessicale (neologismi, arcaismi, tecnicismi..)
  
- h) Individuazione di forme testuali nella fonte**
  - 1. descrittiva**

---

<sup>6</sup> Le operazioni in grassetto si riferiscono ad operazioni introdotte per la prima volta

**Operazioni Classe 5<sup>a</sup>  
Scuola primaria**

- a) 1. Individuazione argomento centrale  
2. Titolatura, rititolatura
  
- b) Suddivisione delle parti tematiche con
  - 1. sottolineatura
  - 2. paragrafatura
  - 3. titolatura / brevi sintesi paragrafi
  
- c) 1. Selezione informazioni utili sulla base della tematizzazione stabilita  
2. Individuazione di informazioni inerenti indicatori di riferimento (temporali, spaziali, espliciti..)  
**3. Estrapolazione ..riaggregazione di elementi temporali dal testo**
  
- d) 1. Individuazione inferenze dirette  
2. Individuazione inferenze indirette
  
- e) 1. Ristesura essenziale sulla base di una griglia data  
2. Ristesura sintetica
  
- f) 1. Sintesi discorsiva**
  - 2. Schematizzazione per nuclei concettuali
  - 3. Schematizzazioni a livello temporale
  
- g) Ricerca lessicale
  
- h) Individuazione di forme testuali nella fonte
  - 1. Descrittiva
  - 2. Narrativa**
  
- i) Problematizzazione di informazioni:**
  - 1. Individuazione punti di vista**
  - 2. Individuazione aspetti coerenti/incoerenti con altre fonti**

**Operazioni Classe 1<sup>a</sup>**  
**Scuola secondaria di I° grado**

- a) 1. Individuazione argomento centrale  
2. Titolazione, rititolatura
  
- b) Suddivisione delle parti tematiche con
  - 1. sottolineatura
  - 2. paragrafatura
  - 3. titolazione / brevi sintesi paragrafi
  
- c) 1. Selezione informazioni utili sulla base della tematizzazione stabilita  
2. Individuazione di informazioni inerenti indicatori di riferimento (temporali, spaziali, espliciti..)  
**3. Estrapolazione e riaggregazione di elementi temporali dal testo**
  
- d) 1. Individuazione inferenze dirette  
2. Individuazione inferenze indirette
  
- e) 1. Ristesura essenziale sulla base di una griglia data  
2. Ristesura sintetica
  
- f) 1. Sintesi discorsiva  
2. Schematizzazione per nuclei concettuali  
3. Schematizzazioni a li vello temporale
  
- g) Ricerca lessicale
  
- h) Individuazione di forme testuali nella fonte
  - 1. Descrittiva
  - 2. Narrativa
  
- i) Problematizzazione di informazioni:
  - 1. Individuazione punti di vista
  - 2. Individuazione aspetti coerenti/non coerenti con altre fonti **anche di diverso tipo**

**Operazioni classe 2<sup>a</sup>**  
**Scuola secondaria di I° grado**

- a) 1. Individuazione argomento centrale  
2. Titolazione, rititolatura
  
- b) Suddivisione delle parti tematiche con
  - 1. sottolineatura
  - 2. paragrafatura
  - 3. titolazione / brevi sintesi paragrafi
  
- c) 1. Selezione informazioni utili sulla base della tematizzazione stabilita  
2. Individuazione di informazioni inerenti indicatori di riferimento (temporali, spaziali, espliciti..)  
3. Estrapolazione e riaggregazione di elementi temporali dal testo
  
- d) 1. Individuazione inferenze dirette  
2. Individuazione inferenze indirette
  
- e) 1. Ristesura essenziale sulla base di una griglia data  
2. Ristesura sintetica
  
- f) 1 Sintesi discorsiva  
2. Schematizzazione per nuclei concettuali  
3. Schematizzazioni a li vello temporale
  
- g) Ricerca lessicale
  
- h) Individuazione di forme testuali nella fonte
  - 1. Descrittiva
  - 2. Narrativa
  - 3. **Argomentativa**
  
- i) Problematizzazione di informazioni:
  - 1. Individuazione punti di vista
  - 2. Individuazione aspetti coerenti/non coerenti con altre fonti anche di diverso tipo

**La classe terza** non introduce nuove operazioni, ma consolida quelle della classe seconda e privilegia il livello individuale di svolgimento per tutte le operazioni (con il permanere del livello collettivo livello esemplificativo per le operazioni f, g, h, i).



## Allegato 10

### Scheda di lettura di una fonte storica

Di che tipo di fonte si tratta:

- secondaria
- primaria
- mista
- scritta
- materiale
- iconografica

Si tratta di:

- una fonte d'archivio
- indagini e rapporti ufficiali
- cronache e storie
- fonti familiari e personali
- documento di polemica
- mezzo di informazione
- archeologia-epigrafia

Come e perché è stato scritto questo documento?

In quale misura fornisce informazioni di prima mano?

Questi brani danno testimonianza dei fatti centrali?

- sì
- no
- non sono sufficienti

Motivi:

Quali informazioni dirette/esplicite ci comunica la fonte?

Di tipo temporale:

Di tipo tematico/contenutistico:

Quale ritieni essere il campo di pertinenza, il tema centrale? Quali informazioni indirette puoi ricavare?

Esistono testimonianze intenzionali?

Esistono testimonianze non intenzionali?

Descrivile.

Chi è o chi sono gli autori originari di queste fonti?

Quali atteggiamenti di fondo o presupposti credi di ricavare dalla fonte?

Era verosimile che avessero preso queste decisioni?

- sì
- no
- non si può dire

Perché:

A quali scopi sono nati questi documenti?

Gli autori delle fonti erano davvero in grado di disporre di informazioni di prima mano e in che misura?

Gli autori sono in qualche modo influenzati?

Esistono problemi di decifrazione?

- sì
- no
- alcuni

Esistono problemi di lingua o linguaggio?

- sì
- no

Quali:

Oltre a generici problemi linguistici, ci sono problemi legati ad espressioni tecniche o semitecniche settoriali?

- sì
- no

Quali:

Se nel testo ci si riferisce ad altri luoghi e ad altre persone, dovremmo sapere di chi e di che cosa si tratta?

Quali sono o potrebbero essere i luoghi di ritrovamento di queste fonti?

E i luoghi di conservazione?

Quali pensi debbano essere le preconoscenze riguardanti il periodo o il contenuto/argomento, da mobilitare per la comprensione della fonte?

Quali pensi possano o debbano essere le preconoscenze da promuovere? Quali altre fonti hai conosciuto,

dalle quali ora trai le preconoscenze utili per la comprensione di queste?

Quale altra base documentaria sarebbe utile per approfondire il tema, il campo di pertinenza della fonte?

Che cosa abbiamo veramente appreso da questa fonte?

Da I. Mattozzi, "Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia", in *Storia, Geografia, Studi sociali*, a cura di Pasquale Roseti, IRRSAE-Emilia Romagna, 1988, pp. 49-51.

## Allegato 11

### GRIGLIA INTERVISTA PER COSTRUZIONE FONTI DI MEMORIA SULLA FAMIGLIA<sup>7</sup>

#### COLLOCAZIONE NEGLI ANNI CINQUANTA

- ? anno di nascita
- ? luogo in cui l'intervistata viveva negli anni '50

#### LA RILETTURA

Domanda generale sulla/e immagine/i che gli anni '50 suscitano dovendone dare una sintesi ( personale/sfera pubblica)

#### GLI ANTECEDENTI

##### A) La famiglia d'origine

- ? titolo di studio e professione dei genitori
- ? composizione della famiglia (fratelli, sorelle - date di nascita)
- ? famiglia come struttura allargata ( altre persone conviventi/ rapporti significativi/ storie parallele)
- ? i punti di riferimento "forti" (nonni, genitori, fratelli/sorelle)
- ? la casa dei genitori: struttura e organizzazione degli spazi
- ? i riti del quotidiano (es. il pranzo)
- ? i ruoli/ i ruoli d'autorità ( compiti decisioni: di chi - su cosa; gli allocutivi)
- ? le relazioni affettive ( rapporti con padre/madre/fratelli/sorelle) i conflitti ( con chi/ su cosa)
- ? le alleanze ( con chi/ su cosa) silenzi, confidenze, bugie tabù ( dire/non dire: che cosa)

##### B) Formazione-Progettualità

- ? formazione intellettuale (studi, letture, ecc. )
- ? formazione affettiva
- ? Formazione politica (se/come) le relazioni fra pari: le amicizie
- ? I consumi culturali (cinema, libri,. riviste... )
- ? il "tempo libero" (divertimenti vacanze...)
- ? la progettualità - le aspettative ( l'immaginarsi il proprio futuro" - le prospettive reali ( assonanze/dissonanze con le precedenti, quali perché)

#### LA FAMIGLIA FORMATA

##### A) I preliminari

- ? circostanze/occasioni del conoscersi corteggiamento (come)
- ? il fidanzamento (come/ rapporto con la famiglia)

##### B) Il matrimonio

- ? professioni (al momento del matrimonio) dell' intervistata e del marito
- ? il rito (come..., pranzo, viaggio di nozze, dote... )

---

<sup>7</sup> MIUR-Insmlil-Landis (a cura di), *Testimoni di storia. La ricerca*, Quaderno del MIUR, n.2, Roma 2004, pp. 194-195. Questo temario, ricco, ma ovviamente semplificabile secondo le esigenze, è stato utilizzato per una serie di interviste a genitori e/o nonni in una ricerca storico-didattica sulle trasformazioni della famiglia tra gli anni '50 e '60.

- ? la casa (pensata come, da chi )
- ? la casa : struttura (quali spazi/per chi)

**C) Il durante: ruoli e relazioni**

- ? ruoli / divisione del lavoro
- ? conflitti (su cosa/ con chi: il marito, le famiglie d'origine)
- ? affettività (manifestazioni, la scelta dei figli fatta da chi, la scelta dei nomi, ...)
- ? la gravidanza (come viene vissuta, con chi se ne parla)
- ? i figli: data di nascita
- ? l'educazione ( chi se ne occupa)
- ? rapporti con i figli (maschi/femmine: conflitti/confidenze su cosa: orari diversi, la chiave, le diverse libertà, il prima dopo menarca della figlia )
- ? ricorrenze (compleanni/anniversari)
- ? riti (il pranzo)
- ? case aperta/ casa chiusa (ricevere amici/parenti ...)
- ? consumi culturali (cinema, riviste, libri)
- ? il tempo per sé' (cambiamenti/spazi autonomi)

**D) Cambiamenti/rotture/salti**

- ? Quando e su cosa l'intervistata rileva rotture di continuità: sul personale, sulla famiglia

**E) Le visioni del mondo**

- ? le priorità (famiglia/professione.. prima/dopo il matrimonio, adesso)

**F) La mentalità**

- ? anni '50 / i temi / i problemi

## Allegato 12

### Strutture informative delle fonti

I diversi piani su cui si sviluppa il potere informativo delle fonti, richiedono operazioni cognitive diverse per poter essere utilizzati. Mattozzi fornisce questo schema per collegare operazioni di lettura delle fonti e le diverse informazioni rilevabili dalle fonti

<b>Tipologia di informazioni</b>	<b>Aspetto della fonte da leggere</b>
1. Informazioni esplicite	? Messaggio (contenuto)
2. Informazioni indirette implicite da ricavare con inferenze semplici	? Codice ? Supporto ? Forma ? Funzione
3. Informazioni indirette da ricavare con inferenze complesse	? Correlazioni con fonti già note ? Correlazioni tra fonte e contesto ? Serie di dati ? Silenzio

Ivo Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in *Storia-geografia-studi sociali*, Irsae Emilia Romagna 1988.