



Tracce. Un'attività per esercitarsi a vedere il passato negli oggetti

Gianluca Gabrielli

Università di Macerata

Riassunto

Il saggio propone un'attività didattica di avviamento alla lettura delle fonti storiche adatta alle prime classi della scuola primaria. L'attività - Caccia alla traccia - ha forma ludica e attiva, prevede una fase di ricerca delle tracce e una successiva fase di analisi delle tracce in quanto fonti di informazioni sul passato. La proposta vorrebbe capovolgere una consuetudine deduttiva di approccio alle fonti che è imperante nei materiali didattici.

Parole chiave: Fonte; Documento; Didattica laboratoriale; Archivio; Scuola primaria

Abstract

The paper proposes a didactic activity to start reading historical sources suitable for the first classes of primary school. The activity - Track hunting - has a playful and active form, provides a phase of search for the tracks and a subsequent phase of analysis of the tracks as sources of information on the past. The proposal would like to reverse a deductive custom of approach to sources that is prevalent in teaching materials.

Keywords: Historical Source; Document; History lab; Archive; Primary School

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11915>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

SCRIVERE LA STORIA DI UN GIARDINO

Anni fa - era il 2007 - ho insegnato in una scuola a tempo pieno a Trieste. Con la classe prima trascorrevamo i lunghi intervalli dopo il pranzo in un giardino nei pressi della scuola media confinante, chiamato dai bambini a volte "giardino delle medie" altre volte "giardino delle foglie" a sottolineare l'abbondante presenza di alberi. Per quei piccoli cercatori di tesori che sono i bambini e le bambine impegnati nel gioco libero, quel giardino è diventato subito un luogo di ritrovamenti misteriosi, oggetti di ogni tipologia che decisi subito di non far gettare bollandoli come pericolosa immondizia, ma di raccogliere e conservare, gratificando i responsabili dei ritrovamenti e sollecitandoli a formulare delle ipotesi sui motivi per i quali quegli oggetti si trovassero nel giardino. In breve, è cresciuta l'attenzione di tutti verso le meraviglie che celava quel terreno ed è nata l'idea di dare ordine e parola a quei ritrovamenti, fino a presentarli ai genitori nella mostra di fine anno. Ecco, a mo' di esempio, alcune di quelle "schede" più o meno corrette ortograficamente dal maestro.

"Questa era una matita. La matita serviva a scrivere. Può averla usata un bambino delle medie, il bambino può avere lasciato una tasca aperta e la matita è saltata fuori dallo zaino".

"È un osso di un uccello. L'uccello è stato mangiato dal gatto nel giardino delle foglie".

"Sono due lire: Appartenevano o a una mamma o un papà: non so se erano mamma o papà. Questo soldo è nato nel milleotocentonovantasette".

"Forse questo era un piatto che serviva per mangiare la pastasciutta e lo usavano delle persone cinesi. Forse questo piatto è caduto in acqua e il fiume l'ha portato al mare e il mare l'ha portato a riva e la bora l'ha portato in giardino."

"Questa era una carta Wind. Serviva ricaricarsi il telefono. Forse può averla usata una bambina delle medie. Forse quella bambina la buttata per terra".

"Qui c'è un soldo. Serve esempio per fare la spesa. Di solito lo usano gli uomini. Per me forse quando l'abbiamo trovato una signora che passava tanto tempo prima le era caduta la moneta"ⁱ.

Gli archeologi quando in uno scavo rinvergono una zona di deposito delle immondizie o una fossa dei rifiuti solitamente gioiscono per la ricchezza delle informazioni sulla vita delle popolazioni che possono trarre dai reperti: Renfrew e Bahn lo dicono esplicitamente in uno dei più famosi manuali universitari: "La maggior parte dei resti archeologici [...] sono costituiti dai rifiuti scartati nel corso delle attività legate

alla vita quotidiana dell'uomo" (Renfrew, Bahn, 1995, p. 35). Certo, non sempre a scuola si hanno a disposizione giardini nei quali rinvenire monetine dell'Ottocento o resti di ossa di animale, ma l'azione didattica può ricreare in vitro ciò che ci appassiona in vivo, e riprodurre in forma laboratoriale ciò che riteniamo utile per l'apprendimento del *modus operandi* di una disciplinaⁱⁱ.

I RIFERIMENTI NORMATIVI

Già nei programmi del 1985 per la scuola elementare, nella sezione dedicata alla storia è ben presente il riconoscimento dell'importanza delle fonti e l'invito a riprendere le modalità proprie della conoscenza storiografica nelle pratiche di insegnamento. Tra gli obiettivi infatti compare la "consapevolezza che ogni giudizio e ogni discorso storico devono avere la loro fondazione nella ricerca e nella conoscenza delle fonti" e che la didattica dovrà recuperare le modalità della conoscenza storiografica, "dalla formulazione di domande al reperimento di fonti pertinenti, all'analisi e discussione della documentazione, al confronto critico fra le diverse risposte" (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).

Nelle ultime *Indicazioni nazionali* questa attenzione viene ribadita ("I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato") e riarticolata negli obiettivi di apprendimento al termine della terza, della quinta e della terza classe della scuola secondaria. Così in terza classe primaria l'obiettivo proposto ai docenti consiste nell'"individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza [e] ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato" (Indicazioni, 2012).

Tra l'altro nelle *Indicazioni* del 2012 la formula in cui le fonti documentarie vengono citate risulta più aperta e flessibile rispetto a quella usata nel 1985, che appariva un poco rigida nel riproporre in sequenza le azioni dello storico come matrice per la didattica; spesso infatti neppure nella pratica storiografica più avvertita la "formulazione di domande" precede rigorosamente il "reperimento di fonti pertinenti", poiché capita spesso che questi processi si influenzino a vicenda e che a sua volta siano influenzati da circostanze difficilmente controllabili.

Nei libri di testo per le scuole elementari però questa attenzione a riprodurre in maniera laboratoriale i procedimenti della ricerca storiografica viene declinata in modalità che ne capovolgono il senso. Solitamente nei volumi di classe seconda o terza la sezione di storia è immancabilmente introdotta da una classificazione delle fonti. Si

tratta di una consuetudine che si ripete da anni. Ad esempio in *Orizzonti 3* del 1999 troviamo due pagine dedicate in cui si spiega che “le fonti di informazione usate dagli storici si dividono in: fonti orali - fonti scritte - fonti iconografiche (immagini) - fonti materiali” (Amulfi, Samoggia, 1999, pp. 164-165); circa vent'anni dopo, in *Sogna in grande 2*, cambia molto poco: “Le fonti sono di diverso tipo: le fonti orali o testimonianze [...] le fonti visive [...] le fonti materiali o reperti [...] le fonti scritte” (Puggioni, Branda, 2018, p. 141).

Questa radicata tradizione deduttiva (prima spiego il principio generale, solo dopo eventualmente lo faccio applicare nella concretezza del reale) confligge con l'idea di laboratorio e di operatività che si è venuta sviluppando nelle pratiche più virtuose fin dagli anni Ottanta del secolo scorso. I bambini infatti solo dopo aver operato con le fonti più varie ed averne tratto informazioni e ipotesi sul passato possono apprestarsi a riflettere sulla loro natura e a comprendere la classificazione tipologica che viene loro presentata. È quindi chiaro che ogni classificazione delle fonti non può precedere ma deve seguire l'esperienza del loro concreto utilizzo nell'ambito delle pratiche laboratoriali. Non è un caso che nelle *Indicazioni nazionali* la classificazione tipologica delle fonti compaia solamente tra gli obiettivi da raggiungere al termine della terza classe di scuola secondaria di primo grado: “Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti”, presupponendo quindi un corpo a corpo pluriennale con le fonti senza alcuna necessità di riflettere sulle loro possibili classificazioni tipologiche.

Caccia alla traccia quindi nasce per ovviare a questi limiti dei libri di testo e per realizzare operativamente ciò che viene suggerito come obiettivo nelle *Indicazioni*. Si tratta di un'attività laboratoriale relativa all'uso delle fonti per trarne indicazioni sul passato, pensata per le prime classi della scuola primaria (ma anticipabile agli anni della scuola dell'infanzia e replicabile con ulteriori articolazioni anche negli anni successivi).

COSA È UNA FONTE

La rivoluzione delle *Annales* nel secolo scorso ha affermato il principio che tutto è fonte storica (Pavone, 2007, p. 103), e che attraverso l'attiva azione di porre domande lo storico può farsi dare dallo stesso documento informazioni su aspetti molteplici del passato, in virtù della sua polisemicità. Come sostiene Marc Bloch le differenti ottiche con cui ci si rivolge ad un documento producono differenti risposte e quindi inferenze diverse. Ovviamente questo esercizio di inferenza di informazioni e formulazioni di

ipotesi sul passato desunte dalla lettura del documento avviene anche nelle pratiche didattiche di laboratorio storiografico in cui vengono coinvolti bambini degli ultimi anni della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria. Potremmo dire che la lettura di un documento dal punto di vista dello storico è un'articolazione particolare dell'operazione che ogni persona mette in atto nel momento in cui interpreta un elemento della realtà, ma rivolta in particolare a ciò che il documento suggerisce sul proprio passato.

Lo storico riesce ad interpretare documenti del passato attribuendo loro un senso quando può fare riferimento ad un archivio di conoscenze pregresse sufficientemente articolato per operare analogie e differenziazioni; allo stesso modo il bambino e la bambina che vengono coinvolti in un laboratorio sulle fonti dovranno essere operare su "documenti" che siano in relazione con il "loro" archivio, l'archivio delle esperienze e degli interessi propri della loro età. Per questo motivo è indispensabile in sede di progettazione di queste attività avere ben presente quella che sulla scorta di William Corsaro possiamo chiamare cultura simbolica e materiale dei bambini nell'interazione tra cultura dei pari e routine culturali del mondo adulto (Corsaro, 2003, pp. 165-166). Adottare la prospettiva dei bambini diventa fondamentale per fare sì che la costruzione di uno sguardo che inferisce il passato non venga declinato sulla base di richieste proiettate dal mondo adulto (a partire ad esempio dai canoni della storia generale prevista a partire dalla quarta classe), ma cresca sulle curiosità "genuine" dei bambini, concentrando l'attenzione dei docenti non sui risultati ma sul processo.

Far lavorare i bambini e le bambine sulle fonti significa quindi prima di tutto avere presente la varietà e la composizione dell'archivio di esperienze padroneggiato dai bambini di quella età e di quel contesto sociale. A partire da questi dati si possono preparare raccolte di oggetti che possano sovrapporsi o arricchire di poco le conoscenze già in possesso, in modo che il lavoro sulle fonti si configuri un po' come una declinazione, nel campo della didattica della storia, della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij. Operare su questi archivi significherà quindi relazionarsi con oggetti e esperienze conosciuti o che hanno analogie e similitudini formali o funzionali con quelli già conosciuti, su cui immaginazione e ragionamento analogico saranno in grado di produrre ipotesi.

IL CARATTERE LUDICO

L'attività, per come viene proposta nelle prime classi della scuola primaria, ha il

carattere di gioco. Questa scelta metodologica non trae le sue motivazioni solamente dall'età dei bambini che in tali modalità sono capaci di esprimere la massima motivazione e il massimo piacere. Due altre ragioni si intrecciano a questa. Da una parte è lo stesso lavoro storiografico ad avere caratteristiche ludiche che convivono con gli altri aspetti della pratica; penso ai riferimenti di Marc Bloch accennati nell'*Apologia della storia o mestiere di storico*: "Personalmente, per quanto riesco a ricordare, la storia mi ha sempre divertito molto" (Bloch, 1981, 26)ⁱⁱⁱ, e - sulla sua scia - alle riflessioni espresse da Carlo Ginzburg e Adriano Prosperi in un testo emblematico di questo atteggiamento come *Giochi di pazienza* (Ginzburg, Prosperi, 1975, p. 9). Dall'altra parte questa declinazione piacevole e divertente di una pratica didattica che si propone come iniziale (potremmo dire "fondativa") del curriculum di esperienze scolastiche di storia vorrebbe suggerire l'esigenza per gli insegnanti di elaborare un curriculum scolastico della materia più motivante rispetto a quello attualmente diffuso, che a quanto è dato sapere non gode di una grande fama tra le studentesse e gli studenti. Un divertimento quindi connaturato non tanto alla lettura di libri di storia o alla fruizione della materia, quanto all'azione di fare storia, da alimentare e sollecitare nelle pratiche di didattica intesa come ricerca.

UN PROTOTIPO DI CACCIA ALLA TRACCIA

Questa proposta di attività punta quindi a far crescere le esperienze di lavoro con le tracce del passato per mettere in grado i bambini e le bambine di guardare ad esse come a fonti utili per costruire conoscenze, per strutturare la differenza tra realtà e fantasia, per approssimarsi alla distinzione tra certezza e diversi gradi di possibilità connessi alla formulazione di ipotesi sul passato (Girardet, 2004 pp. 118-129). Ecco la descrizione riferita ad una classe prima in primavera.

Lo scopo è allestire una situazione di caccia al tesoro in cui le bambine e i bambini possano trovare oggetti da interpretare nel loro «contenuto di passato». In questo caso il tesoro non è uno scrigno di oggetti luccicanti o preziosi e non esistono mappe per individuare ciò che si cerca; l'eccitazione di esplorare e setacciare un territorio alla ricerca di oggetti che si celano agli sguardi procura un piacere di grande intensità.

Gli oggetti di cui si va alla ricerca (il nostro archivio) sono materiali di qualsiasi tipologia, semplici, la cui fenomenologia d'uso o di vita sia approssimativamente conosciuta dai bambini. Ad esempio, una matita rotta, la carta di una caramella, il frammento di un vaso, una moneta, uno stuzzicadenti, una penna di uccello, lo

stecchino di un gelato, un pezzo di giocattolo rotto, una fotografia, la perla di una collana e così via. La scelta degli oggetti-traccia va quindi fatta dagli insegnanti, che debbono selezionare oggetti consueti per bambini di quell'età immaginando in anticipo quello che diventerà un "archivio" di oggetti di esperienza della classe. Tra gli oggetti è utile includere dei reperti del mondo naturale, ad esempio vere e proprie tracce della presenza e della vita di animali; infatti la separazione di campo tra lo studio della storia e quello della natura non ha ancora ragione d'essere a questa età e in questa pratica didattica: le impronte di un gatto sono a tutti gli effetti sia tracce del passaggio di un felino, sia indizio delle caratteristiche anatomiche di quella specie.

Anche il campo di ricerca va allestito dagli insegnanti^{iv}; per mantenere il carattere di avventura e di scoperta conviene disseminare gli oggetti in una porzione limitata di giardino o cortile senza dirlo inizialmente agli alunni. Il corredo e la scenografia all'interno della quale viene organizzata la raccolta fanno la loro parte: nella mia esperienza è sempre risultato divertente e motivante equipaggiare i bambini e le bambine con strumenti che sottolineassero il carattere avventuroso dell'esperienza e che incoraggiassero lo spirito indagatore (una lente d'ingrandimento, guanti in lattice per l'igiene e per simulare gli investigatori scientifici, una sacca per i reperti). A questo punto, individualmente o in piccoli gruppi, si inizia la ricerca e la raccolta.

La seconda fase si svolge in classe, i gruppi si riuniscono e a turno presentano ai compagni gli oggetti trovati provando a descriverli nella loro forma e funzione. Una guida a questa prima "lettura" degli oggetti, formulata dagli insegnanti per facilitare la presentazione, può comprendere: nome, di cosa è fatto, forma, a cosa somiglia, per cosa poteva essere usato in origine. La presentazione si conclude con i bambini che fissano i reperti con colle robuste su grandi schede di cartone possibilmente di uguale formato, in modo tale che gli oggetti possano essere conservati in una specie di archivio-schedario e ripresi quando occorre per lavorarci, manipolarli e magari associarli a testi scritti.

DISTINZIONE E DIALETTICA TRA REALTÀ E IMMAGINAZIONE

A questo punto inizia il lavoro per trasformare le tracce in fonti. Queste tracce infatti "attendono il colpo di bacchetta magica" del bambino o della bambina che riesce a vedere in esse uno dei molteplici aspetti delle attività umane o delle vicende della natura, e a scorgere attraverso di esse ciò che può essere accaduto in passato.

Il primo obiettivo quindi è far comprendere che quell'oggetto ci può suggerire ipotesi sul suo passato. Allo stesso tempo queste ipotesi possono mantenersi legate alla

realtà oppure giocare con la fantasia. L'indicazione quindi è di lavorare ancora a gruppi, scegliendo una delle tracce - ora raccolte nell'archivio-schedario - e preparare due brevi ipotesi sul passato che suggeriscono, una realistica, l'altra fantastica.

Così ad esempio un gruppo può lavorare sullo stecchino e ipotizzare (realtà) che un bambino abbia mangiato un gelato, che l'azione sia accaduta poco o molto tempo prima, di che gelato si trattasse, come mai fosse a terra e non in un cestino, come mai lo stecchino si trovasse proprio lì. Oppure (fantasia) può emergere che quel legnetto fosse il ponte di un villaggio di mini-esseri viventi che una pioggia intensa aveva rotto e trascinato in quella parte del giardino, o un ramo dell'albero dei gelati. L'elaborazione di un disegno da incollare sulla scheda e il racconto orale come restituzione pubblica a tutta la classe sono pratiche importanti per fissare il proprio lavoro di interpretazione e di invenzione e per far funzionare le idee degli uni come matrici ed esempi per gli altri, dando la possibilità all'insegnante di intervenire se si dovesse rendere necessario (raramente, ma potrebbe essere utile limitare gli eccessi fantastici o interpretativi quando divengono troppo autonomi dalle fonti di stimolo, cercando preferibilmente di farlo sempre con domande-stimolo e non con correzioni dirette).

Altre categorie come "certo", "probabile", "possibile" e "impossibile" entreranno in azione in questa fase di elaborazione e interpretazione del passato di questi oggetti. Si tratta di categorie molto importanti non solo in riferimento al lavoro storiografico, che vanno accompagnate al lessico che le contraddistingue ("forse", "senza dubbio", "improbabile", "probabilmente", ecc.).

In questa fascia di età il compito di produrre in modo distinto ipotesi realistiche e fantastiche permette di tematizzare due tipologie di risposte allo stimolo costituito dal documento che nel tempo acquisteranno sempre più autonomia. Infatti, da una parte abbiamo a che fare con una proto-letteratura fantastica e dall'altra abbiamo i prodromi della saggistica storica. Introiettare questa differente declinazione dello sguardo sul passato è uno dei passaggi chiave di questa fase della crescita scolastica dei bambini e delle bambine, sempre più capaci di discriminare queste due polarità e di scegliere consapevolmente quale utilizzare. A ciò possiamo aggiungere che non si tratta solo di distinzione, ma di dialettica tra le due declinazioni. Infatti, il lavoro di indagine storica non è costituito solamente da ragionamenti induttivi e deduttivi, ma anche da inquadramenti di ampio respiro che si nutrono anche delle capacità di pensiero immaginativo. A pieno titolo quindi il pensiero fantastico, pur controllato e consapevole, fa parte del curriculum indispensabile per imparare a volgere con profitto lo sguardo sul passato.

UN CURRICOLO LONGITUDINALE

Nel tempo è sicuramente utile e ancor più gratificante per i bambini ripetere il percorso, dalla ricerca alla raccolta, all'archiviazione, fino all'interpretazione. Il pensare storicamente non è solo l'obiettivo di un laboratorio, ma un modo di guardare la realtà, quindi è nella riproposizione del gioco che si può verificare se l'atteggiamento diviene progressivamente *habitus*. Riproporre l'attività significa mutare gli stimoli, ma anche avere l'occasione per arricchire l'archivio del giardino, lo schedario di oggetti e di interpretazioni degli stessi oggetti che si sedimentano nel tempo. L'archivio quindi rimane attivo e in costante evoluzione, le fonti vengono rianalizzate e reinterpretate saltuariamente. D'altronde sappiamo proprio dalla storiografia che ogni singola traccia offre la possibilità di leggersi molteplici informazioni, di diversa natura, sulla base delle diverse domande che gli storici vi proiettano. Allo stesso modo, man mano che le allieve e gli allievi crescono cambiano gli interessi e gli sguardi che proiettano sulle cose, si arricchisce il loro archivio di esperienze e di conoscenze; mutano quindi anche le domande che pongono alle fonti, originate da diversi orizzonti mentali oltre che da una capacità affinata di decodificare la realtà. Un frammento di plastica sottile colorata se viene analizzato in una classe prima è l'involucro di una cioccolata che ci parla di un bambino che ha fatto merenda nel giardino; affrontato in quarta diventa indizio di una trascuratezza sia delle industrie che del consumatore rispetto all'inquinamento da plastiche. Una penna di uccello in prima attesta il passaggio del volatile dal giardino, in quinta dà avvio alla ricerca della specie e ad ipotesi di predazione.

Nella mia esperienza riproporre l'attività agli stessi allievi e allieve negli anni successivi permette di renderla più ortodossa alla disciplina storica, elevando gli obiettivi e la densità di informazioni presenti nelle fonti. Ad esempio, si possono includere frammenti di messaggi scritti tratti da quaderni, una lista della spesa, fotografie o immagini tratte da riviste, vecchie cartoline che hanno viaggiato (e che quindi contengono tracce di un'epoca e delle persone implicate nella comunicazione). Man mano che gli allievi crescono è utile mutare anche la formula dell'elaborazione. Ad esempio, già in seconda si può agevolmente far scrivere le inferenze e le ipotesi e incollarle o allegarle alle schede di cartone. Nelle classi più alte si possono anche sperimentare attività collegate ai temi di storia antica: si possono invitare le ragazze e i ragazzi a costruire fonti inventate ma storicamente coerenti che possano giustificare le affermazioni di paragrafi del sussidiario di storia che si sta studiando, usando l'attività come verifica della comprensione di quell'epoca.

Personalmente manterrei anche con i più grandi uno spazio per giocare con la versione fantastica dell'interpretazione delle fonti. Come ho scritto sopra, inizialmente questa attività serve per insegnare a tracciare un confine tra realtà e fantasia; ma anche quando questo confine risulta ben chiaro, l'attività rimane divertente: piace molto, sconfinando dai territori propri della storia a quelli tipici dell'insegnamento della lingua e ha l'effetto di stimolare in maniera giocosa un'importante dimensione creativa che nel lavoro dello storico è sempre connessa alla capacità di formulare ipotesi.

VARIANTI

Una variante nello sviluppo di *Caccia alla traccia* prevede di concentrare l'attenzione sulla vita degli oggetti *prima* del loro smarrimento in giardino. Si tratta di svelare la «biografia» e la «genealogia» di quegli oggetti dei quali si è ipotizzata l'occasione del loro smarrimento. «Cos'era lo stecchino prima di essere il sostegno di un gelato? Era un albero, viveva in un bosco, è stato tagliato da un boscaiolo, poi in una fabbrica altre persone l'hanno unito ad acqua, zucchero e menta, che a sua volta era stata raccolta... Lo zucchero da dove arrivava? Chi l'aveva portato? A mano?». Ricostruire l'affascinante filiera dei passati che si intrecciano e si incontrano in uno stecchino di gelato è divertente e stimolante, scavalca le barriere delle materie scolastiche per scorrazzare in ambiti geografici, sociali, tecnologici. Giocare in questo modo aiuta a ricomporre la complessità della storia e le molteplici dimensioni che vi sono sottese; inoltre, al termine del gioco, suggerisce che ogni ricerca storica deve focalizzare un tema e individuare dei confini, in modo da muoversi e dispiegare la ricerca delle causalità e delle relazioni all'interno di questo campo prescelto, poiché in caso contrario si perderebbe in un groviglio inestricabile e potenzialmente infinito. In questa versione del gioco occorre che la regia del docente faccia attenzione affinché la catena delle biografie e genealogie degli oggetti non lasci mai passare sotto silenzio ad ogni passaggio le donne e gli uomini che stanno dietro a quegli oggetti e alle pratiche sociali che li generavano («la menta per preparare il gelato, chi la raccoglieva?»). Sempre citando Marc Bloch, "l'oggetto della storia è per sua natura l'uomo, o meglio gli uomini" (Bloch, 1981, p. 41).

CONCLUSIONI

Per chi fa il mestiere di storico la scoperta e l'analisi dei documenti costituiscono il fondamento della ricerca. Nella pratica scolastica questa attività basilare è spesso dimenticata oppure relegata ad un ruolo ancillare, destinata non ad avviare alla

formulazione di ipotesi sul passato, ma ad illustrare percorsi di ricerca già compiuti e già presentati nelle pagine del libro di testo. Così, a partire dalla terza o quarta classe si presentano le piramidi dopo aver spiegato cosa fossero e a cosa servissero, le selci scheggiate come esempio della capacità di preparare utensili dell'*homo habilis*, i resti fossili come prove dell'esistenza passata dei dinosauri. In pratica quindi nella didattica le fonti vengono offerte allo sguardo degli studenti in modo capovolto, richiedendo un'azione intellettuale completamente diversa da quella esercitata dagli storici. Una competenza dal carattere decisamente induttivo viene insegnata ed esercitata attraverso pratiche essenzialmente deduttive.

Il presente lavoro si muove in una prospettiva opposta. In autonomia dai tempi e dai modi nei quali affrontare lo studio della storia generale, viene proposta ai bambini un'attività laboratoriale di carattere induttivo su fonti da cui trarre inferenze sul passato. Un'attività in cui non esistono risposte canoniche o sbagliate, ma che è regolata solamente dalla logica formale delle inferenze che non possono violare il principio di non contraddizione. Un'attività in forma ludica per trasmettere il piacere della ricerca e in modalità cooperativa per suggerire la ricchezza dell'azione dialogica e della discussione tra pari. Affinché la storia - in quanto materia scolastica - riconquisti un'attrattiva sugli studenti e sulle studentesse fondata sulle proprie peculiarità disciplinari.

RIFERIMENTI

- Amulfi T., Samoggia A., Rubaudo I., Mattioli G., (1999). *Orizzonti 3*. Torino: il Capitello.
- Bloch. M. (1981). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Corsaro W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino.
- Gabrielli G. (2018). *Tre modi di fare storia nella scuola primaria*. In Monducci F. (a cura di) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: Utet.
- Girardet H. (1987). *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Girardet H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Roma: Carocci.
- Ginzburg C. e Prosperi A. (1975²). *Giochi di pazienza. Un seminario sul "Beneficio di Cristo"*. Torino: Einaudi.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. (2012). Roma.

Kanstad Johnsen Å. (2013). *Kubbe fa un museo*. Milano: Electa.

Pavone C. (2007). *Prima lezione di storia contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.

Puggioni M., Branda D. (2018). *Sogna in grande 2*. Casalecchio di Reno: Edizioni Del Borgo.

Renfrew C. e Bahn P. (1995). *Archeologia. Teorie metodi pratica*. Bologna: Zanichelli.

ⁱ Schede de *La storia del nostro giardino*, Collezione personale, 2007-2008.

ⁱⁱ Per intuire una articolazione di questo percorso negli anni della scuola dell'infanzia si può leggere con utilità il bel volume di Åshild Kanstad Johnsen *Kubbe fa un museo*, racconto di come Kubbe raccoglie "tutte le cose straordinarie che ci sono nel bosco", elementi naturali e oggetti o frammenti di oggetti buttati o smarriti, li suddivide classificandoli, li espongono agli amici e poi li schedi fotografandoli. Caccia alla traccia si colloca nel filone, aggiungendo solamente l'attività esplicita di formulare ipotesi sulla vita passata dell'oggetto (Kanstad Johnsen, 2013).

ⁱⁱⁱ Vedi anche *l'Introduzione* di Girolamo Arnaldi, p. XXVIII.

^{iv} Come si è visto il "campo di raccolta" e le stesse "fonti" possono essere quelle che si trovano già nel giardino. Ovviamente dipende dal cortile scolastico che si ha a disposizione, ma se viene usato regolarmente per le ricreazioni è facile iniziare la raccolta di piccoli reperti che agli occhi di un adulto distratto risultano quasi insignificanti, mentre per la decodifica dei segni del passato possono rivelarsi estremamente significativi. Carte delle merende, pezzi di gioco perduti, bottoni o fogli di quaderno strappati ad esempio sono indizi preziosi per la ricostruzione della socialità del giardino o di una sua storia recente.