

LA STORIA E IL SUO RACCONTO: RIFLESSIONI INTORNO A UN'ESPERIENZA DIDATTICA

ELENA CAMPANA*, CARMELA D'ARIO**, MARIA PALUMBO***

La scuola, nonostante tante buone pratiche, spesso patisce la mancanza di una formazione didattica specifica, costringendo i docenti a costruirsi una professionalità in modo autonomo.

Quali strategie sono da ritenersi più efficaci nella prassi dell'insegnamento della storia?

L'esperienza laboratoriale che presentiamo intende dimostrare che una didattica per competenze non consiste in una formula astratta, ma è parte integrante di ogni buona pratica che si ponga come obiettivo la costruzione di abilità trasversali spendibili anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Despite many good practices, the school often suffers from the lack of specific teaching training, which forces teachers to find autonomous ways to develop professional competence.

Which strategies are the most effective in the practice of teaching history?

The laboratory experience presented here aims to demonstrate that competence-based teaching is not an abstract formula, but rather an integral part of any good practice whose objective is the acquisition of transversal skills that may be also used outside of the school environment.

Da qualche decennio nel nostro paese assistiamo ad un crescente interesse intorno ai temi e ai problemi dell'insegnamento della Storia. In particolare, l'ultimo lustro ha impresso un'accelerazione al dibattito, svelando, tra l'altro, il richiamo che la Storia e il suo insegnamento ha progressivamente acquisito.¹ Prova ne sono, oltre alla produzione scientifica² e al proliferare dei convegni³, i documentari prodotti per la televisione – alcune emittenti private accolgono

* ISIS De Nicola Napoli (elena.campana@istruzione.it)

** Università degli Studi del Molise (c.dario@studenti.unimol.it)

*** Liceo Classico "A. Pansini" Napoli (maria.palumbo.doc@liceopansini.edu.it)

1. La stesura di questo saggio ha preso forma nei mesi di marzo e aprile 2020, in piena emergenza Covid-19. Ci siamo trovate a scrivere di rinnovamento della didattica proprio in un momento in cui la congiuntura mondiale costringeva la scuola ad un repentino adattamento dei modi e degli strumenti dell'insegnamento. Pensiamo che questo contributo possa favorire una riflessione sulle forme di coinvolgimento attivo degli studenti, di cui proprio la didattica a distanza richiama la necessità.

2. A puro titolo esemplificativo cfr. PANCIERA- ZANNINI 2013.

3. *Prospettive per la didattica della Storia*, Università di Padova, 16 febbraio 2018; *Insegnare Storia oggi nella scuola secondaria*, II Seminario nazionale SISSCO di didattica della Storia, Verona, 22-23 febbraio; *Gli storici e*

nel loro palinsesto un canale dedicato – e diverse serie televisive anche di grande successo di pubblico. Alcuni storici sono diventati delle vere e proprie star, come si evince dal successo registrato in occasione di kermesse culturali quali il Festival della Storia, organizzato a Napoli dalla casa editrice Laterza, rivolto ad un pubblico di non addetti ai lavori. Non è un caso che proprio nel 2017 sia nata l'Associazione italiana di Public History (AIPH) che fonde le istanze dei ricercatori con quelle della comunicazione della Storia fuori dagli ambienti accademici⁴.

Tale crescente interesse nei confronti di una narrativa storica rivolta ad un pubblico non specializzato pone, tuttavia, dei problemi di ordine epistemologico. Non è sempre facile coniugare il rigore e l'attendibilità scientifica delle tesi proposte con l'esigenza di adottare un linguaggio espositivo agile e accattivante, ed è sempre più frequente assistere alla pericolosa diffusione di vulgate prive di qualsiasi attendibilità sul piano scientifico.

Tali contraddizioni si riflettono inevitabilmente anche nel mondo della scuola, che con fatica riesce ad adattarsi ai mutamenti di una società sempre più 'liquida' e pertanto non è in grado di costituire un significativo argine alla progressiva semplificazione del sapere.

La scuola italiana, nonostante le moltissime buone pratiche prodotte un po' su tutto il territorio nazionale, non è riuscita a creare un 'sistema' di insegnamento e, come dice Antonio Brusa, ciò «mette in rilievo il dramma della mancanza di un pensiero didattico strutturato e condiviso. Ogni insegnante ha costruito il suo, leggendo libri, partecipando a corsi o, come accade sovente, ingegnandosi. Quanto all'Università, li ha gettati sul campo del tutto digiuni di didattica storica»⁵.

La didattica, sia pure con tutti i suoi limiti, può avere un ruolo fondamentale. Le tante buone pratiche messe in campo da un manipolo di docenti volenterosi, che sperimentano strategie di apprendimento sempre nuove, riportano l'attenzione sull'esigenza di restituire al sapere storico un suo rigore argomentativo ed epistemologico.

Il panorama odierno della didattica della storia si presenta quanto mai variegato e complesso. Nello specifico del sistema scolastico l'interesse per la didattica della storia si esprime con più forza attraverso forme di sperimentazioni e attività laboratoriali, «meritorie iniziative volte a superare i limiti della didattica frontale e a introdurre nuovi metodi di trasmissione del sapere storico»⁶.

Si presenta così un mondo scolastico ricco di esperienze significative, di forte spinta al rinnovamento dell'insegnamento ma sostanzialmente disomogeneo e poco capace di attivare una cultura didattica condivisa e, con essa, una tradizione consolidata.

Restano così aperte le grandi questioni che animano i dibattiti della didattica della storia. Quale 'modello replicabile'? Quali competenze? Quale la significatività delle esperienze sul campo?

Ogni esperienza didattica, si sa, si inserisce in un percorso formativo fondato sull'acquisizione di competenze disciplinari che guidano l'azione didattica, costituendone elemento di riferimen-

la didattica della Storia. Scuola e Università, Roma, 25-26 ottobre 2018; *Il laboratorio del tempo presente*, Giunta centrale per gli Studi storici, Atto fondativo del LabSto21, Capalbio, 21-23 marzo 2019; *Orizzonti della didattica della Storia*, DIPaST, Bologna, 6-7 novembre 2019: l'elenco non pretende di essere esaustivo del ricco panorama dei convegni svolti negli ultimi due anni.

4. Si rinvia al sito <https://aiph.hypotheses.org/> nel quale è pubblicato il manifesto dell'Associazione di Public History italiana.

5. BRUSA 2018.

6. PANCIERA - VALSERIATI 2019, pp. 7-12.

to essenziale. Non c'è insegnante che non programmi il proprio lavoro sulla base di competenze⁷. Ma programmare e lavorare per competenze, avendo piena consapevolezza delle diverse scelte didattiche, non è operazione facile e diffusa. Tale operazione appare senz'altro più forte e presente nell'organizzazione e sperimentazione di quelle attività che si sono fondate su un insegnamento non trasmissivo del sapere ma capace di coniugare rigore scientifico della ricerca storica e conseguimento di competenze chiare.

Queste pratiche laboratoriali sono senz'altro significative sia perché basano il lavoro didattico su fonti e documenti, simulando le fasi della ricerca storica, sia perché replicano il processo di conoscenza che è proprio del lavoro degli storici.

Tali esperienze didattiche, spesso occasionali e non inserite nell'attività curriculare, presentano, però, una varietà di forme e contenuti tali da non costituire un modello facilmente replicabile. La loro struttura progettuale, tuttavia, è quasi sempre basata su scelte pedagogiche e formative chiaramente mirate al conseguimento di specifiche competenze, quali, ad esempio, leggere ed interrogare testi e documenti, selezionare, problematizzare, porre in relazione, contestualizzare, valutare, interpretare, utilizzare saperi e linguaggi.

Se è vero, dunque, che le esperienze didattiche non rappresentano un modello unico, è altrettanto vero che attraverso di esse si possono individuare operazioni replicabili ai fini dell'acquisizione di specifiche competenze.

E l'insegnamento della storia a tutti i livelli ha necessità di sviluppare interesse didattico e di individuare spazi «di ricerca su forme di uso che in qualche modo siano destinabili alla trasferibilità dell'operazione»⁸.

L'esperienza che ci accingiamo ad illustrare va in questa direzione ed è stata presentata alla Terza Conferenza di Public History che si è tenuta a S. Maria Capua Vetere nel giugno 2019. Più che un'attività laboratoriale il lavoro svolto è stato un vero e proprio ambiente di ricerca e produzione che ha interessato tre classi di un Liceo e due anni di lavoro pomeridiano⁹. La sua valenza, a nostro parere, non sta tanto nella possibile replicabilità, quanto nel processo di consapevolezza che ha accompagnato tutte le fasi del lavoro.

Al centro dell'intero percorso sono state poste le fonti storiche come perno del processo di formazione¹⁰. Il presupposto che sostiene l'insieme del lavoro che proponiamo è che solo

7. Sul tema dello sviluppo delle competenze nella scuola, si vedano i seguenti riferimenti normativi: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006; D.M. 139/2007 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione; Raccomandazione sulla costituzione del "Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente", 2008; D.L. 137/2008 Disposizioni urgenti in materia di istruzione e Università, convertito in Legge 169/2008; D.P.R. 122/2009 Regolamento recante norme vigenti per la valutazione degli alunni.; D.D.P.P.R.R. 87,88,89 del 15 Marzo 2010; Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici, dei licei; D.L. 62/2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze.

8. BRUSA 1987, pp. 17-19.

9. Il lavoro ha interessato tre classi del Liceo classico Pansini di Napoli. A condurlo sono stati i docenti di Storia e Filosofia Arianna Anziano, Luciana Blasi e Maria Palumbo, guidati dal prof. Giuseppe Aragno, docente a contratto presso la cattedra di Storia Contemporanea della Facoltà di Scienze politiche dell'Università 'Federico II' di Napoli, che ha fornito i documenti d'archivio e la sua esperienza di ricercatore. Tale lavoro era inserito in un più ampio progetto extracurricolare, finalizzato ad approfondire lo studio dell'antifascismo napoletano, con particolare riferimento alla storia locale e di quartiere. I lavori di ricerca hanno preso spunto da testimonianze di ex partigiani e, integrati con lo studio di documenti d'archivio, sono confluiti in una collana di pubblicazioni dal titolo *Quaderni del Pansini - una memoria per la storia*.

10. Sull'uso delle fonti per lo studio della storia cfr. GALASSO 2000, pp. 293-353.

operando sulle fonti lo studente costruisce in maniera attiva il suo sapere, la sua autonomia e il pensiero critico; apprende come avviene il processo di costruzione storica, impara a contestualizzare la fonte e, attraverso le operazioni che il lavoro di storico richiede, comprende come valutare e interpretare le informazioni a sua disposizione¹¹.

L'attività laboratoriale, che si è svolta in un liceo classico, si è sviluppata su due anni di lavoro in orario extracurricolare, coinvolgendo tre classi; questa ha portato alla ricostruzione di una vicenda storica e umana di una famiglia di antifascisti napoletani, la famiglia Grossi, la cui storia era sepolta nell'oblio.

PRIMO ANNO DI LAVORO

La documentazione su cui è stato costruito il percorso di ricerca è stata ampia e ha toccato diverse tipologie di fonti: scritte, orali, visive, e i *luoghi della memoria*.

La prima operazione effettuata è stata quella di presentare agli studenti, attraverso lezioni frontali, un quadro di riferimento sulla situazione geopolitica europea negli anni '30 del Novecento; senza tale operazione preliminare non sarebbe stato possibile il lavoro sui documenti: la fonte da sola non può spiegare tutto¹².

Il confronto con il documento ha consentito di cimentarsi con l'aspetto più squisitamente scientifico della disciplina. L'approccio concreto con le fonti ha permesso agli studenti di verificare i vari tipi di documento ed individuare una serie di elementi indispensabili alla loro corretta interpretazione. I fascicoli da studiare, conservati presso l'Archivio di Stato di Napoli¹³, erano tre, relativi a Carmine Grossi, il capofamiglia, Maria Olandese, la moglie, e Aurelio, uno dei tre figli.

Il materiale schedato comprendeva le relazioni delle spie che costantemente pedinarono la famiglia Grossi in tutti i suoi spostamenti, le lettere private, gli articoli che Cesare Grossi scriveva sotto falso nome dall'Argentina.

La schedatura è stata effettuata secondo il seguente schema:

- N. di folio
- Data di emissione
- Fonte di emissione (Casellario Politico Centrale)
- Mittente
- Destinatario
- Contenuto (breve descrizione del contenuto)
- Oggetto (se indicato sul documento)

I ragazzi sono stati divisi in gruppi, ad ognuno dei quali è stata affidata una parte di documenti da analizzare. Le voci della schedatura che più di tutte si sono prestate ad una ricostruzione ragionata sono state quelle del mittente e del destinatario. Attraverso il loro esame i ragazzi hanno operato una contestualizzazione spazio/temporale degli avvenimenti, hanno compreso il

11. Rosso 2006, pp. 105-132.

12. Rosso 2006, p. 114.

13. I fascicoli studiati hanno permesso di ricostruire le vicende della famiglia Grossi nei loro spostamenti, che hanno toccato le seguenti località: Napoli, Buenos Aires, Barcellona, Argelès, Ventotene e Melfi (luoghi di confino).

funzionamento della macchina amministrativa del tempo e le modalità attraverso cui si esplicava una fitta rete di controllo sui sovversivi¹⁴. Al termine del lavoro di schedatura ogni gruppo ha prodotto una sintesi in cui si ricostruiva parte della vicenda. Per arrivare a questa operazione conclusiva i ragazzi hanno dovuto chiedersi: quali informazioni estrapolare dalla fonte (interrogare), quali scegliere (selezionare), come collocarle nel quadro storico di riferimento (contestualizzare), come incrociare i dati prodotti da diversi soggetti (problematizzare la fonte), fare ipotesi (inferenze). In questa fase del lavoro gli studenti hanno sperimentato, inoltre, un utilizzo del libro di testo completamente nuovo. La ricostruzione delle vicende della famiglia Grossi, sempre tesa tra microstoria e macrostoria, ha reso il manuale un testo di consultazione dove gli studenti hanno potuto ricercare e selezionare autonomamente i dati necessari. Si è, quindi, innescato un meccanismo virtuoso giocato su un produttivo e continuo scambio di informazioni tra libro di testo e documenti d'archivio.

Esiste per ogni storico di professione il problema del rapporto con le fonti, in quanto queste ultime sono sempre interrogate e rese vive da chi le legge¹⁵. Attraverso questa esperienza gli studenti hanno potuto toccare con mano che un documento, preso di per sé, non costituisce mai un dato bruto, né fotografa in modo asettico ed oggettivo la realtà, ma ha bisogno di una procedura di lavoro che è quella dello storico e che qui è stata replicata.

Esponiamo sinteticamente la vicenda della famiglia Grossi ricostruita dagli studenti. Cesare Grossi, avvocato socialista, impossibilitato ad esercitare la professione per le angherie degli squadristi, decise nel 1926 di trasferirsi in Argentina con la moglie ed i suoi tre figli. Nel periodo trascorso in Sudamerica Cesare Grossi proseguì nella sua militanza attiva, scrivendo articoli sotto falso nome. Allo scoppio della rivoluzione spagnola i Grossi scelsero di partecipare alla resistenza antifranquista, andando ad ingrossare le fila dei tanti volontari che combatterono nelle Brigate Internazionali. La giovane Ada Grossi, all'epoca appena diciannovenne, prestò la sua voce a radio Libertà, emittente di controinformazione bruscamente messa a tacere per la conflittualità tra anarchici e stalinisti. Da Barcellona le parole di Ada entravano clandestinamente nelle case degli italiani, per raccontare la guerra contro la Falange spagnola ed il nazifascismo. Dopo la vittoria di Franco i Grossi ripararono fortunatamente in Francia. Al confine dei Pirenei furono internati nel campo di Argelès, qui Ada conobbe l'anarchico Enrique Guzman de Soto, che divenne suo marito. In seguito la famiglia fu divisa: il padre fu confinato a Ventotene, la mamma e il fratello Aurelio a Melfi, Renato, l'altro fratello, finì in manicomio, dove fu devastato dagli elettrochoc e non si riprese più.

Dopo la guerra, tornato a Napoli, Cesare Grossi con fatica rientrò in possesso dei suoi beni e riprese la sua professione. Ada restò in Spagna fino alla morte del marito Enrique, per poi rientrare a Napoli.

Di questa straordinaria esperienza umana e politica si perse la memoria.

Ritorniamo ora alla descrizione del lavoro. Nel corso del primo anno gli studenti hanno utilizzato altre tipologie di fonti che, per la loro natura, si prestano ad alcune considerazioni pre-

14. Tra i mittenti troviamo: Prefettura di Napoli, Ambasciata di Buenos Aires, Alto Commissariato provinciale di Napoli, Polizia politica, Ministero dell'Interno, Ufficio di Pubblica sicurezza del Belgio, Ministero degli Affari esteri. I destinatari sono per lo più il Ministero dell'Interno e la Prefettura di Napoli.

15. BRUSA 1987, p. 17. L'autore afferma che il documento «è in pratica un insieme concettuale, composto da vari ingredienti, ciascuno dei quali abbisogna di forme specifiche di insegnamento. Alla base ci dovrebbe essere quella che nel gergo storiografico si chiama 'costituzione epistemologica della fonte'. Con questa espressione si intende dire che il documento non esiste già bell'è pronto, ma è lo storico che, in qualche modo, lo crea».

liminari: visita alla ex colonia penale di Ventotene 'i luoghi della memoria', intervista ad Ada Grossi 'fonte orale'. La peculiarità di queste fonti consiste nel veicolare le informazioni a livello emozionale, pertanto, all'approccio epistemologico, che richiede comunque un'osservazione rigorosa, si associa una componente emotiva che agisce fortemente sull'aspetto motivazionale e cognitivo, facendo sentire lo studente dentro la storia.

L'isola di Ventotene, ex colonia penale, è senza dubbio un luogo della memoria. La visita che tutti gli studenti vi hanno effettuato ha fornito loro la dimensione 'fisica' della vita di una colonia penale e ha suscitato lo sviluppo di una personale e concreta percezione di quella realtà del nostro passato; ha mosso dubbi, domande e ha avviato, entrando nella memoria attraverso l'esperienza emotiva, un processo di costruzione fantastica che ha contribuito all'idea della stesura di un racconto storico. Il sopralluogo di tre giorni ha consentito agli studenti di acquisire ulteriori notizie sulle condizioni di vita dei detenuti politici, attraverso la visita dell'area nella quale erano rinchiusi e del relativo museo. La ricognizione sul territorio ha permesso non solo di utilizzare come fonte il materiale visionato in archivio, ma anche di poter immergere empaticamente gli studenti nella vita quotidiana dei confinati. Il sopralluogo sull'isola è stato effettuato in inverno, un momento dell'anno in cui Ventotene, scarsamente abitata e con tanti esercizi commerciali chiusi, non rimanda la consueta immagine festosa di luogo di vacanza. E' stato possibile, dunque, utilizzare l'intera isola come fonte, per immedesimarsi nello stato d'animo dei detenuti politici e rivivere idealmente le lunghe sere invernali, il senso di solitudine, lo scorrere delle giornate di prigionia interrotte solo dall'arrivo della posta.

I luoghi occupano una posizione strategica nella elaborazione della memoria collettiva, perché «meno la memoria è vissuta interiormente, più ha bisogno di supporti esteriori e di reperti tangibili di un'esistenza che non vive più se non attraverso essi»¹⁶.

La fonte orale. Ada Grossi, all'epoca del laboratorio di Storia, era ancora viva e abitava proprio nei pressi dell'istituto scolastico nel quale si svolgeva il laboratorio. Accettò ben volentieri di essere intervistata da un gruppo di giovani per i quali, attraverso la voce di quella donna, la grande Storia prendeva corpo. Ada è stata la fonte orale del lavoro. Da anni gli storici hanno messo in guardia sull'uso dei 'testimoni' come fonti. In questo caso, più che per altre tipologie di documenti, si rende evidente la necessità di distinguere tra Storia e Memoria. Il testimone tende a singolarizzare la storia, e spesso, essendo il suo un racconto reso a distanza di tempo, ha più a che fare con l'oggi, con il sistema ideologico e storiografico di chi ascolta¹⁷. Nel corso dell'intervista questo aspetto si è reso evidente ai ragazzi, consapevoli di ascoltare la narrazione di una testimonianza personale. Questa, integrata con lo studio dei documenti, non solo non ha compromesso il processo di rigorosa ricostruzione dei fatti ma, semmai, ha contribuito a disegnarne una prospettiva più ampia, dove l'emozione dell'incontro, il rigore morale e l'impegno politico della testimone, hanno stimolato una riflessione sul senso civico della gioventù di oggi.

Per ogni gruppo-classe è stata individuata una piccola delegazione di studenti che hanno preparato, insieme ai compagni e ai docenti, le domande da porre alla signora Grossi. L'intervista si è svolta in due pomeriggi ed è stata interamente filmata. La preparazione delle domande è stata fondamentale per individuare i nodi tematici da sviluppare; ogni fonte infatti, sia scritta che orale, va sempre ricondotta ad una dimensione di tipo ermeneutico, risponde cioè a quesiti posti

16. GIGLI - MARESCALCHI 2006, p. 198.

17. *Ibidem*.

preliminarmente dallo storico. In tal senso, soprattutto per una fonte orale, le domande da porre diventano essenziali. Quando il testimone comincia a ricordare, non è possibile prevedere che direzione prenderà il suo racconto, per questo l'intervistatore dovrebbe essere pronto a cogliere eventuali spunti non previsti. È anche possibile che la domanda non trovi una risposta esaustiva, metta sul tappeto nuove questioni irrisolte, offra ulteriori spunti di riflessione. Il testimone oculare rende concrete agli occhi dei ragazzi quelle pagine di storia solitamente studiate sui libri, le trasforma improvvisamente in qualcosa di reale, vita vissuta in cui è possibile immedesimarsi. La testimonianza diretta, per il suo forte potere evocativo, porta inevitabilmente in primo piano la dimensione empatica o romanzesca della storia-narrazione, per questo è fondamentale avvicinarsi alla fonte orale solo dopo aver studiato nelle linee generali la macrostoria: ciò consente di mantenere il dovuto distacco rispetto alla narrazione e ricondurla nell'alveo di un'indagine storica scientificamente rigorosa¹⁸.

L'intervista, inoltre, presenta un livello metacomunicativo molto intenso. L'espressione, il tono della voce, gli sguardi che si incontrano diventano parte integrante della testimonianza e del racconto. Anche lo spazio nel quale l'intervista si è realizzata ha costituito in qualche modo una fonte: il piccolo appartamento pieno di ricordi che la signora Grossi condivideva con il fratello Aurelio. Preziosissimo ai fini della ricerca è stato l'album fotografico di Ada, sfogliato assieme agli studenti, uno dei passaggi emotivamente più intensi. Ada ha raccontato le sue vicissitudini anche attraverso la descrizione delle foto, e ha permesso il loro utilizzo ai fini della ricerca.

Molto interessante è stato il confronto con i documenti d'archivio: gli studenti hanno mostrato alla signora Grossi il faldone del Casellario politico centrale, che comprovava la costante attività di spionaggio a cui la sua famiglia era stata sottoposta per anni. Ada ha sfogliato con stupore quei dispacci in cui veniva riportato con minuzia ogni loro spostamento, rivelando di esserne totalmente all'oscuro.

Quei documenti integravano la sua memoria e le appariva del tutto chiaro quanto la sua singola storia fosse stata parte attiva di una più ampia storia collettiva.

Lo stupore di Ada dimostrava ai ragazzi che si è 'dentro la storia' più di quanto si percepisca o si immagini: individualità e collettività sono elementi inscindibili della Storia, di quella che stavano ricostruendo e studiando ma anche di quella che stavano vivendo.

18. PORTELLI 2006. «La pratica della storia orale mi ha insegnato una lezione importante: l'educazione è un processo che non va in una direzione sola, e l'intervista sul campo è sostanzialmente un'esperienza di apprendimento [...]. Siamo lì per imparare. Questa esperienza ha dato forma anche al mio lavoro di insegnante, aiutandomi a ricordare che gli studenti possiedono esperienze, abilità, conoscenze (per esempio, nel campo musicale o nell'informatica) superiori alle mie. Posso imparare qualcosa da loro, e insegnare meglio quello che so, se comincio applicando all'insegnamento la tecnica fondamentale della storia orale: l'ascolto», cit. in MARCELLINI 2014.

SECONDO ANNO: IL RACCONTO STORICO

Conclusa la fase di analisi, schedatura e sintesi delle fonti documentarie, si è passati alla realizzazione di una produzione scritta, la cui stesura ha occupato la didattica laboratoriale del secondo anno. L'attività ha avuto come oggetto l'elaborazione di un racconto storico, prodotto finale capace di comunicare in maniera significativa l'esperienza svolta.

La scelta di una narrazione è stata sostenuta dalla considerazione della sua significatività e centralità nel processo educativo e formativo.

Chiedersi perché raccontare, confrontarsi con ciò che è 'fuori di sé', 'dare parola' sono espressioni di un apprendimento significativo¹⁹, soprattutto nella realtà odierna, inondata da narrazioni mediatiche basate su una relazionalità spesso virtuale e priva di una negoziazione consapevole.

Nel contesto scolastico, poi, e nella specificità dell'insegnamento della storia, il racconto ha una funzione particolarmente significativa quando se ne individuino possibili e chiare finalità didattiche.

Nello specifico di questa esperienza, la prima finalità è stata quella relativa all'acquisizione della prospettiva storiografica e della sua 'parzialità'. È un importante risultato educativo²⁰ riconoscere che il documento non rappresenta una realtà nella sua totalità ma ne è un segno e ne esprime una possibilità di ricostruzione²¹. Tale riconoscimento ha permesso di valutare la coesistenza di punti di vista, rendendo consapevole l'azione didattica finalizzata alla produzione di un racconto storico.

La scelta della forma comunicativa e della sua specificità è stata un secondo aspetto didatticamente rilevante perché ha aperto alla pluridisciplinarietà ed ai suoi diversi linguaggi²².

Il sapere letterario ha introdotto nuove possibilità e nuovi strumenti, quelli dell'immaginario e della narratologia. La produzione letteraria attinge e attinge alla sfera dell'immaginazione, è una forma artistica di rielaborazione che produce e veicola messaggi e valori nati in un tempo determinato ma destinati a valicarne i confini, contribuendo alla formazione valoriale dell'immaginario collettivo.

Per questa operazione la scrittura narrativa si serve di specifici elementi, così personaggi e spazi, forme e stili, generi e temi sono strumenti disciplinari attraverso cui strutturare il testo. Produrre un racconto significa, in termini didattici, non solo conoscere gli elementi principali della cosiddetta narratologia ma saperli utilizzare per specifici obiettivi.

Terza, ma non ultima, finalità educativa è stata la considerazione che la narrazione, nel contribuire allo sviluppo di competenze trasversali, dà spazio a sentimenti ed emozioni, elementi imprescindibili per sostenere e sviluppare motivazione e partecipazione²³.

19. BATINI 2010.

20. ANTISERI 2000, p. 8. «È un risultato educativo riuscire a mostrare la parzialità di qualsiasi lavoro storiografico. La parzialità è una caratteristica di qualsiasi spiegazione storica e non è da confondersi con la faziosità, vale a dire che una prospettiva sia l'unica prospettiva o che la propria prospettiva sia comunque la migliore, quella maggiormente esplicativa».

21. BRUSA 1987, p. 18.

22. MAROSTICA 2009, pp. 15-16: «Ogni disciplina è, dunque, una risorsa in quanto contribuisce a strutturare il pensiero, a costruire significati, a fornire modelli di rapporto con la realtà, se e quando le sue strutture si incontrano con le strutture del pensiero e se e quando i giovani vengono guidati a operare sulle conoscenze disciplinari».

23. BATINI 2010, p. 4: «Il metodo dell'orientamento narrativo ha sviluppato strumenti in grado di contribuire ai

All'attività laboratoriale del secondo anno ha partecipato un gruppo ristretto di studenti (due per ogni classe per un totale di sei), che sono stati indirizzati alla rielaborazione del materiale documentario in funzione della scrittura.

Il laboratorio, articolato in due fasi, è durato un anno e si è concluso con la produzione della 'Storia di Ada', un racconto attraverso il quale la protagonista narra la storia sua e della sua famiglia nel periodo tra il 1926 e il 1941.

Nella prima fase il lavoro è stato collettivo: gli alunni, guidati dai docenti, hanno ripreso la sintesi delle fonti documentarie e si sono interrogati sul senso della storia emersa.

Le fonti sembravano proporre, attraverso la loro diversa specificità, due possibili ricostruzioni, due ipotesi interpretative. Nella scelta di cosa e come raccontare e di quale punto di vista scegliere, un ruolo fondamentale lo ha avuto l'intervista ad Ada Grossi, che per gli studenti è stata, senza alcun dubbio, l'esperienza più coinvolgente e significativa.

Ciò ha fatto sì che Ada da fonte orale divenisse la protagonista del racconto: l'immedesimazione nel personaggio è stata, per i ragazzi, lo strumento per dare voce al proprio sentire. Similmente è avvenuto per la scelta di un co-protagonista, individuato nella spia che controllava la famiglia Grossi; così il racconto è stato costruito su due voci narranti: quella di Ada e del poliziotto Maino.

Individuati i personaggi principali e l'intreccio narrativo generale, si è passati alla seconda fase.

Gli studenti sono stati divisi in due gruppi ad ognuno dei quali è stata affidata la scrittura di una voce narrante.

Il lavoro, non facile, è stato lungo e laborioso, non solo per la difficoltà dell'operazione stessa di scrittura ma anche perché i ragazzi si sono dovuti confrontare molto spesso su ciò che andavano producendo; guidati dai docenti, infatti, le parti scritte dai due gruppi venivano lette e corrette, se ne condivideva il senso e si uniformava lo stile.

L'interdisciplinarietà è stata l'elemento centrale di questa fase. Sapere storico e sapere letterario, infatti, si sono fusi in un unico prodotto, costruito con gli strumenti specifici di ambedue le discipline. E se la ricostruzione storica si era definita fino a quel momento attraverso una precisa lettura e analisi delle fonti, la produzione scritta ha fatto leva sull'immaginazione, attraverso la quale i personaggi e i luoghi hanno preso una nuova vita.

Il racconto, come detto, è stato costruito su due piani narrativi paralleli, che rappresentano due punti di vista: quello di Ada, la protagonista, e di Maino, l'antagonista.

Ada, partendo dall'oggi, ricorda e racconta in prima persona la sua storia con un lungo flashback. La fonte orale è divenuta così 'personaggio' e ciò ha permesso di arricchire la realtà storica di una dimensione umana ed emotiva che ha dato conto del 'vissuto', restituendo, con una narrazione piena di soggettività, l'istanza di identificazione emotiva dei ragazzi.

Maino è il funzionario di polizia addetto al controllo di Cesare Grossi e della sua famiglia; il suo punto di vista rappresenta il potere fascista persecutorio e repressivo, evinto dalle fonti documentarie prese in esame. Il suo racconto è presentato in terza persona ed è accompagnato da diversi riferimenti a documenti storici (lettere, rapporti ecc.) i quali evidenziano la forza

processi di costruzione dell'identità ed a lavorare sulle competenze orientative delle persone: saper scegliere, saper interpretare, saper progettare, saper fronteggiare le difficoltà, saper dare un significato e un ordine alle azioni, saper riconoscere e gestire le emozioni, sapersi relazionare in contesti diversi, saper comunicare la propria esperienza e la propria identità professionale, sapersi pensare ed immaginare al futuro, saper tradurre le intenzioni in un progetto e dunque in azioni».

dell'oggettività che permea l'intera ricostruzione narrativa.

Questa struttura parallela, dunque, ha rafforzato la funzione simbolica dei personaggi e ha permesso altresì di mantenere la dimensione storica con un racconto pienamente in linea con la realtà dei fatti. Questo parallelismo narrativo, apparentemente semplice, evidenzia una operatività consapevole, per la quale il passaggio dal Fatto storico al Fatto narrato è avvenuto seguendo chiare operazioni: scelta delle informazioni, attribuzione di significato (interpretazione), costruzione comunicativa.

Questa operatività consapevole è evidente anche se si fa riferimento ad un altro aspetto, quello della dimensione spazio-temporale ricostruita attraverso un *topos* letterario.

La storia di Ada è non solo la storia del viaggio documentato dalle fonti prese in esame, ma è anche la narrazione di un itinerario che dà conto delle motivazioni umane, culturali, politiche che lo hanno prodotto, rappresentandone il valore più ampio. Il viaggio è divenuto così luogo ideale di rappresentazione del 'senso' della vita, di un senso che, anche a costo di sacrifici, richiede uno scopo, una forte dimensione etica e politica.

È evidente quanto la scrittura letteraria abbia permesso ai ragazzi di esprimere e di esprimersi attraverso la presenza di due aspetti: la 'dimensione visibile', quella del tempo storico come si era presentato allo studio documentario, e la 'dimensione del vissuto', quella degli stati affettivi dei protagonisti, ripercorsi nella costruzione letteraria per inferenza ed immaginazione.

Il racconto è divenuto concreta possibilità di trasmettere un apprendimento, nello specifico un sapere storico, la cui forza sta anche nella molteplicità reticolare dei suoi possibili significati²⁴.

Le fonti hanno permesso l'accesso al passato, la narrazione ha evidenziato l'influenza della componente immaginativa ed emozionale, insieme hanno dato vita ad un 'nuovo tempo', quello nel quale e per il quale la dimensione passata diventa memoria per la comprensione del presente e valore civile per l'orientamento del futuro.

In questo intreccio di saperi la storia ha rivelato il suo 'nodo esistenziale'²⁵ che tiene insieme vite di ogni tempo costruendo attraverso di esse coscienza ed identità.

Gli studenti stessi sembrano esprimerlo chiaramente attraverso le parole di Ada:

Alzo gli occhi e mi vedo circondata da tanti ragazzi. Non so a cosa pensino. Forse anche loro cercano di conoscere i miei pensieri. Vedo i loro sguardi incerti tra la meraviglia e l'ammirazione e mi diverte l'idea di poter suscitare qualcosa di simile nel loro animo. Li sento parlare, raccontare di me e della mia famiglia. Ma in fondo cosa ho fatto di tanto speciale e straordinario? Ho seguito il mio cuore per tutta la vita, credendo in un'idea di libertà che ho difeso con tutti i mezzi possibili. E continuo a crederci ancora adesso.

Ed è per questo che so di aver vinto.

ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'attività didattica che abbiamo esposto certamente non è di quelle facilmente replicabili, complessa nell'organizzazione e articolata in tempi, spazi e risorse non sempre disponibili. Eppure l'abbiamo offerta alla riflessione perché attraverso di essa si individua con chiarezza il senso dell'insegnamento della storia.

24. LAGRECA 2017.

25. ROSATI 2008, p. 26.

Il nostro vuole essere un contributo per uscire da una lettura puramente formale delle indicazioni ministeriali, spesso percepite dagli insegnanti come formule astratte, difficili da tradurre in prassi didattica, come ad esempio il lavoro per competenze.

Molto semplicemente affiancare alla lezione frontale un apprendimento attivo e partecipato permette agli allievi di costruire il proprio sapere in modo consapevole, problematico e critico. Così essi arrivano ad essere, da ricettori passivi, protagonisti attivi e 'inquieti' della conoscenza.

La nostra riflessione coinvolge allo stesso tempo la professionalità docente, spesso fuorviata dagli 'obblighi del programma da svolgere'. Questa esperienza ha indicato una modalità operativa che sposta il *focus* dalla mera attenzione all'immensa mole dei contenuti, destinata a rimanere in parte inevasa, al recupero delle finalità e del senso dell'insegnamento della storia. Per fare ciò è indispensabile, riteniamo, che il docente recuperi i fondamenti epistemologici della disciplina e si assuma la libera responsabilità di selezionare i contenuti storici.

La specificità di questa attività è stata l'aver coniugato la ricerca condotta secondo il metodo storico con una restituzione del lavoro attraverso un testo letterario, presentando un esempio efficace di reticolato di saperi e abilità. In una dimensione scolastica dove il concetto di interdisciplinarietà viene inteso come mera condivisione di contenuti, tale esperienza ha dato un significato più profondo al senso di trasversalità delle conoscenze e delle capacità.

Tutto ciò ci riporta alla riflessione pedagogica sul senso e la finalità dell'insegnamento della storia; non va dimenticato inoltre che questo lavoro ha attivato negli studenti una consapevolezza del valore etico e civile delle scelte, contribuendo a rendere vivo anche l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione spesso relegato ad un ruolo marginale.

Tale lavoro, infine, nel riportare alla luce una storia così significativa di militanza attiva, ha consentito il riconoscimento dell'impegno dei protagonisti, e ha attivato altri canali attraverso cui ridare vita a questa storia: Ada e Aurelio Grossi sono stati insigniti di una targa dal Comune di Napoli, la Compagnia teatrale 'La carrozza d'oro' ha realizzato uno spettacolo ispirato alle loro vicende. Le Associazioni catalane *Altraitalia* e *Altramemoria*, hanno avviato ulteriori studi di ricerca sulla famiglia Grossi, con la collaborazione del professor Aragno dell'Università Federico II di Napoli. Nel novembre del 2015 il Memorial Democratic, l'organo della Generalitat de Catalunya che si occupa di memoria storica, ha, inoltre, organizzato un'iniziativa in memoria di Ada a pochi mesi dalla sua morte, in collaborazione con la figlia Sylvia e con il nipote Aitor.

L'amplificazione mediatica di questa storia l'ha resa 'pubblica', questo ci ha motivato a collocarla all'interno di un convegno di Public History, in cui è stata sollecitata una riflessione sul ruolo che la scuola può e deve assumere nella costruzione di una storia pubblica, ossia di un patrimonio condiviso dalla società civile.

BIBLIOGRAFIA

- ANTISERI 2000 = D. Antiseri, *Didattica della storia: epistemologia contemporanea*, Armando Editore 2000.
- BATINI 2010 = F. Batini, "Orientamento narrativo", in *Voci della scuola IX*, a cura di G. Cerini - M. Spinosi, Tecnodid 2010: 2-4.
- BRUSA 1987 = A. Brusa, "La didattica della storia in Italia: l'uso dei documenti", in *Rivista Scuola Ticinese* 136, marzo-aprile 1987: 17-18.
- BRUSA 2018 = A. Brusa, *Eppur si muove? Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, novecento.org, Pensare la didattica, Editoriali, 2018.
- GALASSO 2000 = G. Galasso, "Le fonti storiche", in *Nient'altro che storia. Saggi di teoria e metodologia della storia*, Bologna 2000: 293-353.
- GIGLI – MARESCALCHI 2006 = M. Gigli – M. Marescalchi, "Il laboratorio nei luoghi e con i testimoni", parte III cap.10, in *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, Torino 2006: 198.
- LAGRECA 2017 = A. Lagreca, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, EdScuola, 2017.
- MAROSTICA 2009 = F. Marostica, *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e a "imparare a imparare" storia*, Bologna 2009.
- PANCIERA – VALSERIATI 2019 = W. Panciera - E. Valseriati, "La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'Introduzione", in *Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valseriati, Palermo 2019: 7-12.
- PANCIERA – ZANNINI 2013 = W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Mondadori Education, Milano 2013.
- PORTELLI 2006 = A. Portelli, "Storia orale come scuola", in *Centro Studi Ettore Luccini, Materiali di storia*, 1, 2006.
- ROSATI 2008 = A. Rosati, *Ri-pensare l'esistenza: i fondamenti pedagogici e didattici della storia*, Perugia 2008.
- ROSSO 2006 = E. Rosso, "Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica", in *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio di Storia*, a cura di P. Bernardi, Torino 2006: 105-132.