



UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia
applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

DALLE FONTI STORICHE ALLE FAKE NEWS

L'insegnamento della storia nella scuola primaria

Relatore
Tutor coordinatore Andrea Savio

Laureando
Matteo Tidon

Matricola: 1128348

Anno accademico: 2021/22

INDICE

Abstract.....	4
Introduzione.....	5
1. Le fonti storiche.....	7
1.1. Il concetto di fonte storica.....	7
1.2. La classificazione delle fonti.....	10
1.3. L'esame delle fonti	13
1.4. Le fonti nella società dell'informazione e della comunicazione	15
2. Le fake news.....	20
2.1. Notizie false: cosa sono, quando sono nate e perché esistono.....	20
2.2. Alcuni esempi di falsi storici	23
2.3. Falsi letterari e di immagini.....	29
2.4. Come riconoscere le notizie false.....	31
2.5. Le post-verità.....	34
2.6. Difendersi dalle fake news.....	36
3. Usare le fonti nella didattica: sviluppare l'aspetto critico nei bambini durante la ricerca.....	40
3.1.Utilizzare le fonti nella didattica: valenza di fonti nella didattica e come valorizzarle lavorando sui documenti.....	40
3.2.Avviare al concetto di fonte e di fake news	42
3.3.Fare ricerca a scuola: archivi scolastici, sussidiari, articoli di giornale e web.....	43
3.4.Modelli didattici per lettura fonti: schedare, classificare e leggerle la fonte.....	45
3.5. Il laboratorio didattico	49
3.6. Allenare lo spirito critico.....	51
3.7.Percorso didattico: scelte e obiettivi, descrizione percorso didattico e raccolta ed interpretazione dei dati.....	56
Allegato 1.....	66
Allegato 2.....	67

Allegato 3.....	68
Allegato 4.....	70
Allegato 5.....	71
Allegato 6.....	72
Bibliografia	76
Ringraziamenti.....	78

Abstract

La ricerca è nata dall'interesse verso la disciplina della storia nella scuola primaria e l'insegnamento della stessa. La storia si occupa di ricerca, indagine e cognizione. Ha il compito di indagare fatti ed avvenimenti dell'uomo, occuparsi delle connessioni tra di essi per coglierli insieme con una visione critica. Lo storico cerca di offrire delle chiavi di lettura, dando delle motivazioni e dei perché a certi avvenimenti, contestualizzando i fatti raccontati. L'oggetto della tesi riguarda l'analisi delle fonti storiche a scuola, focalizzando l'attenzione dei bambini nel processo di riconoscimento delle *fake news* e cercando di sviluppare competenze critiche durante il processo di ricerca.

Il punto di partenza affronta una presentazione più specifica delle fonti storiche, introducendone il significato e approfondendolo su tre aspetti dell'analisi euristica: descrizione, classificazione e valutazione dei criteri di autenticità delle fonti. Successivamente si introduce il concetto di *fake news*, un termine entrato nel linguaggio comune che riguarda la veridicità di un'informazione non sempre corrispondente alla realtà dei fatti. Nonostante il termine abbia origini recenti la sua nascita arriva da molto più lontano, infatti esistono molti casi di falsi storici anche nel passato. Tra gli esempi più lampanti presenti all'interno dell'elaborato vi sono la Donazione di Costantino, la Sacra Sindone e i diari di Hitler. Proprio per questa ragione mi sono domandato come il lavoro dello storico può essere associato allo studente durante le lezioni di storia. Nell'ultimo capitolo, infatti, sono stati presentate alcune metodologie per la lettura della fonte storica e per l'analisi della stessa, atte a sviluppare il pensiero metacognitivo e quello critico dei bambini. La speranza è quella formare la società del futuro arricchendo il percorso scolastico degli alunni ed incrementando gli stimoli e la curiosità verso la conoscenza del passato e la veridicità del presente.

INTRODUZIONE

*“Non andare dove ti
Porta il sentiero. Vai
Invece dove il sentiero
Non c'è e lascia dietro
Di te una traccia.”
(Ralph Waldo Emerson)*

Negli ultimi anni abbiamo vissuto all'interno di una società completamente diversa da quella precedente, che è stata caratterizzata da moltissimi cambiamenti. Ciò ha portato ad una nuova vita e ad un nuovo approccio alla stessa anche da parte delle persone, che si sono dovute abituare a questo differente stile, meno sicuro ma forse più stimolante. In questo nuovo scenario particolarmente controverso ed imprevedibile la scuola assume un ruolo fondamentale, perché è la scuola il luogo di incontro e di crescita delle persone. È qui che si consegna il patrimonio culturale del passato per valorizzarlo e dove si preparano e vengono formati i cittadini del domani. Una delle sfide degli insegnanti, infatti, è quella di poter permettere a tutti gli studenti di sviluppare al massimo le proprie potenzialità educative per interpretare ed agire nelle differenti azioni in cui sta operando, il che è essenziale perché promuovendo il singolo si può valorizzare di conseguenza anche il gruppo grazie ad una relazione positiva con gli altri. Per fare ciò è necessaria una scuola in grado di orientarsi nella complessità della società attuale e di saperne sfruttare le opportunità che essa offre.

La scuola oggi non è più l'unica fonte di sapere da cui gli studenti possono attingere informazioni ma si è trasformata in una guida per favorirne la costruzione di capacità e la regolazione del sapere. Ciò vuol dire che bisogna preparare i ragazzi ad apprendere per tutta la vita ed avere un atteggiamento positivo ed aperto verso la crescita personale, l'impegno, il pensiero critico, la cittadinanza attiva ed il rispetto delle differenze. I ragazzi si preparano in questa maniera ad interagire in diversi contesti sociali caratterizzati da complessità e multiculturalità.

La società di oggi, tuttavia, non è ricca solo di opportunità e stimoli, ma anche di rischi e pericoli, uno su tutti la disinformazione. In questo mondo così caotico e ricco di informazioni infatti molte di queste non sono vere e vengono lanciate ai cittadini giusto per catturare la loro attenzione e, talvolta, ingannarli. Ma come possono difendersi da questo i ragazzi di oggi? Anche qui entra in gioco la scuola odierna, che insegna non solo ad apprendere concetti e competenze, ma anche a ragionare sulle cose in modo critico. Tutto questo viene fatto per mettere costantemente gli alunni in “situazione”, per abituarli ad accettare il dubbio, mettersi in discussione e relazionarsi con gli altri.

Risulta pertanto necessario poter formare i cittadini del domani ad una consapevolezza critica nella selezione delle fonti e dei loro canali di informazione.

Il mio scopo, con questo elaborato, risulta essere quello di analizzare in maniera più profonda le fonti storiche, per poi valutarne il mutamento nel corso degli anni e la nascita delle notizie false. Una volta trattato questo ampio argomento entrerò nel vivo della disciplina e della didattica, cercando di proporre alcune possibili linee guide per aiutare l'insegnante ad un uso adeguato delle fonti storiche a scuola e ad utilizzare con più consapevolezza lo spirito critico dei bambini per difendersi dalle ondate di disinformazione a cui siamo costantemente esposti.

“Il bravo educatore è colui che diventa
Progressivamente non necessario”
(Thomas Carruthers)

1. Le fonti storiche

1.1. Il concetto di fonte storica

In *Apologia della storia* il medievista francese Marc Bloch non parla della storia come pura e casuale testimonianza del passato, ma come vera e propria scienza della storia degli uomini nel tempo. Secondo lui infatti la storia non racconta il passato, ma gli uomini nel passato. Il compito della storia è quello di descrivere e spiegare ciò che è successo nel tempo, ma anche di modificarne l'interpretazione alla luce di nuovi dati e nuove chiavi di lettura. Pertanto lo storico ha un compito tanto importante quanto complicato perché, deve essere in grado di cercare, decifrare e ricostruire in un quadro d'insieme coerente informazioni di natura diversa, analizzandole ed interpretandole vive secondo metodi di lavoro adatti alle tematiche trattate.

Ma come fa lo storico a trovare le informazioni di cui necessita? Le informazioni di cui lo storico si avvale per studiare ed analizzare il passato, ma anche per certificare un evento del passato, sono le fonti storiche.

«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 un indizio» (Dondarini 1999, p. 101) La fonte storica viene considerata un relitto del passato, una traccia, una notizia, un'informazione che viene ricevuta non in diretta, non in tempo reale. Questa sua caratteristica è un vantaggio per lo storico, che sa sempre come sono andate a finire le cose. Ciò permette di interpretare i fatti e gli episodi contestualizzandoli e valutandoli nell'ambito della loro intera durata.

Marc Bloch afferma pure che un documento è come un testimone: non parla fino a quando non lo si interroga. Tuttavia il nostro testimone va interrogato in maniera corretta ed è compito dello storico riuscire a trovare il questionario migliore per estrapolare il maggior numero possibile di informazioni. Quello della fonte storica è quindi un concetto flessibile e polivalente: uno stesso oggetto infatti può essere fonte per ricerche diverse e anche comunicare informazioni attraverso codici diversi. Qualunque oggetto può essere una fonte: un documento scritto, un disegno, dei semplici sassi piuttosto che un certo paesaggio. Qualunque cosa che ci circonda può insomma diventare una fonte, nella misura in cui la nostra ricerca è in grado di interrogarla per ricavarne informazioni utili.

Le riflessioni di Ivo Mattozzi aiutano a definire ulteriormente il concetto di fonte, perché egli distingue in maniera puntigliosa tre termini che spesso vengono confusi e sovrapposti erroneamente l'uno con l'altro: traccia, fonte e documento (Mattozzi 2003). Attraverso la comprensione di questi tre termini utilizzati frequentemente, possiamo restituire un quadro generale della maniera in cui lo storico lavora e dell'utilizzo delle fonti storiche. Lo stesso oggetto "nasce" traccia, si trasforma in fonte nel momento in cui viene interpellato dallo storico e diventa documento una volta che assume la forma finale. Secondo Mattozzi, la traccia è un qualunque segno lasciato dall'attività dell'uomo nel corso del tempo ed essa diventa fonte quando assume valore informativo grazie all'attività dello storico. All'inizio di ogni ricerca, quindi, non esistono né fonti né documenti, ma solo tracce, che si prestano a subire un lavoro di lettura, analisi e critica da cui ricavare informazioni, diventando così fonti.

Se dovessimo trovare un termine che indica la capacità di concettualizzare l'attività di sfruttamento delle fonti, esso non sarebbe né "estrarre" né "trovare" né tantomeno "ricavare". Quello che probabilmente più adatto è "produrre", per tre semplici motivi:

- le fonti hanno bisogno di essere studiate ed interpretate e per farlo bisogna riconoscerne il valore informativo;
- una volta trovata una traccia è compito dello storico decidere quali parti sono più importanti e quali meno: egli deve essere in grado di capire se le informazioni di cui dispone possono essere accettate totalmente, in parte o respinte *in toto*, sapendo che questa scelta è poi vagliata dalla comunità scientifica di riferimento;
- le fonti di cui lo storico dispone non sempre veicolano informazioni esplicite, ma talvolta devono essere sottoposte a un'attività inferenziale per cogliere aspetti impliciti e sfumature poco evidenti.

A questo punto la fonte utilizzata diventa documento, ovvero una "carta giustificativa" delle informazioni fattuali e interpretative formulate dallo storico.

Nella nozione di documento, l'accento non è più messo, oggi, sulla funzione di insegnamento, che l'etimologia del termine sottolinea, ma su quella di appoggio, di garante, per una storia, un racconto, un dibattito. Tale ruolo di garante costituisce la prova materiale, in inglese si direbbe *evidence*, della relazione che viene fatta di un corso di avvenimenti. Se la storia è un racconto vero, i documenti costituiscono il suo ultimo mezzo di prova; quest'ultima sostiene la pretesa della storia a fondarsi su dei fatti. (Ricoeur 1988, p. 179).

A partire dal XVIII secolo il termine documento entra a far parte del linguaggio giuridico-legislativo e dal XIX secolo assume il significato di testimonianza storica. È solo in questo secondo momento, quindi, che si inizia a classificare le fonti storiche sulla base dell'intenzionalità, un criterio molto utile per valutarne l'affidabilità come testimonianza storica. La fonte era infatti considerata un

monumento se prodotta volontariamente dall'autore per lasciare un segno (come la colonna traiana) o un documento se il suo ruolo non era intenzionale (come un contratto stipulato per un edificio o un terreno). L'attenzione dello storico cadeva principalmente sui documenti perché considerati testimonianze autentiche e inconsapevoli, mentre i monumenti erano testimonianze viziate da un'intenzionalità celebrativa che avrebbe deformato i "fatti" a vantaggio dell'autore.

Bloch e Febvre, fondatori nel 1929 della rivista *Annales d'histoire économique et sociale*, hanno poi insistito sulla necessità di allargare la nozione stessa del termine documento:

La storia si fa con i documenti scritti, certamente. Quando esistono. Ma la si può fare, la si deve fare senza documenti scritti se non ce ne sono. Con tutto ciò che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare per produrre il suo miele se gli mancano i fiori consueti. Quindi con delle parole. Dei segni. Dei paesaggi e delle tegole. Con le forme del campo e delle erbacce. Con le eclissi di luna e gli attacchi dei cavalli da tiro. Con le perizie su pietre fatte dai geologi e con le analisi di metalli fatte dai chimici. Insomma, con tutto ciò che, appartenendo all'uomo, dipende dall'uomo, serve all'uomo, esprime l'uomo, dimostra la presenza, l'attività, i gusti, e i modi di essere dell'uomo. Forse che tutta una parte, la più affascinante, del nostro lavoro di storici non consiste proprio nello sforzo continuo di far parlare le cose mute, di far dire loro ciò che da sole non dicono sugli uomini, sulle società che le hanno prodotte, e di costituire finalmente quella vasta rete di solidarietà e di aiuto reciproco che supplisce alla mancanza del documento scritto? (Febvre 1972, ed 1953, p. 428)

Ciononostante, l'allargamento del concetto di documento è stato solo una tappa verso l'esplosione della vera e propria rivoluzione documentaria del XX secolo. A questo punto l'interesse della memoria collettiva e della storia non si focalizza più esclusivamente sui personaggi, sugli avvenimenti, sulla storia politica, diplomatica, militare. Essa si occupa di tutti gli uomini e impone una nuova gerarchia più o meno sottintesa dei documenti.

Questa rivoluzione, inoltre, è sia quantitativa che qualitativa. Si può parlare di rivoluzione qualitativa perché, ampliando il raggio d'azione della ricerca storica, sono aumentati anche gli ambiti di indagine e con essi le fonti storiche da sfruttare, nella misura in cui gli storici hanno orientato il proprio sguardo verso oggetti storici fino a quel momento ignorati – ad esempio il cibo, gli animali, i sentimenti o l'infanzia –, spesso sfruttando approcci interdisciplinari. Ciò ha provocato anche una rivoluzione quantitativa, in quanto il numero di studi e ricerche è di conseguenza cresciuto enormemente.

La rivoluzione documentaria ha comportato anche ad un passaggio importante nella mutazione del concetto di fonte storica. Jerzy Topolski utilizza una terminologia tanto specifica quanto efficace per comprendere la transizione da una concezione statica a una dinamica delle fonti. (Topolski 1977).

Lo storico polacco cerca cioè di rompere l'idea che la fonte abbia delle proprietà in sé e sia quindi classificabile in modo rigido. È lo storico che, interrogandola, rende possibile la trasformazione da traccia a fonte storica ed è la relazione tra fonte ed oggetto di ricerca che ne determina le caratteristiche: ad esempio, un monumento risulta essere una fonte iconica se mi interessa la rappresentazione della figura, ma scritta se analizzo la scritta presente sul piedistallo.

1.2. La classificazione delle fonti

Le fonti sono classificabili secondo diverse tipologie e questa categorizzazione è molto importante per organizzare correttamente la ricerca storica. Solitamente gli studenti tendono a considerare come fonte solo i testi scritti, ma la varietà delle fonti è ben più ampia e si presta a operazioni cognitive diverse, con obiettivi disciplinari e formativi propri. Inoltre ogni tipologia ha propri strumenti di interrogazione che la caratterizzano e che permettono di utilizzarla nella maniera più appropriata.

Esistono due macro-categorie per le fonti: primarie e secondarie. Le fonti primarie sono quelle coeve all'epoca indagata: possono essere documenti d'archivio, monete, dipinti ecc. Gli enti conservatori per le fonti primarie sono di varia natura e comprendono musei, archivi, biblioteche, pinacoteche ecc. L'accesso a queste fonti è regolato e a volte limitato da precise normative. Le fonti secondarie riguardano invece la ricostruzione o l'interpretazione di un fatto storico e comprendono gli studi prodotti dagli storici successivamente all'evento o al fenomeno indagato. Le fonti secondarie sono generalmente custodite nelle biblioteche fisiche e virtuali: il loro utilizzo di solito non è vincolato dal legislatore.

Un'altra possibile distinzione può avvenire tra fonti storiche volontarie e involontarie. La differenza tra le due è molto facile da intuire: le prime sono quelle create con lo scopo preciso di lasciare ai posteri un ricordo di un determinato avvenimento o di un personaggio, mentre le seconde sono fonti "create" senza uno scopo informativo, come ad esempio certi utensili.

Le diverse tipologie di fonti sono convenzionali e lo stesso Benedetto Croce ha negato l'effettiva rilevanza della loro differenziazione interna, proprio perché qualunque testimonianza del passato può essere considerata come una fonte. In ogni caso, di seguito presenterò brevemente solo le principali tipologie convenzionalmente utilizzate per classificare le fonti.

Tra le fonti più utilizzate vi sono indubbiamente le fonti scritte. Solo recentemente, attraverso alcuni studi che hanno utilizzato la tecnica del radiocarbonio, si è potuto constatare che la prima fonte scritta nota al mondo risale ad un periodo che si estende dal 5370 a.C. al 5140 a.C., data a cui risalgono

le tavolette di Tartaria. Queste tavolette provengono dall'area danubiana e presentavano più di 230 segni di scrittura su statuette, vasi, ciotole, modellini di altari ecc.

Il modo in cui sono state applicate le iscrizioni sulle statuette si differenzia chiaramente dall'ordine delle decorazioni o dei motivi ornamentali. La decorazione ornamentale è caratterizzata da una rigida simmetria, mentre la collocazione di segni di scrittura che esprimono parole non soggiace a nessun principio di simmetria, la sequenza dei segni si orienta in base al contenuto dell'informazione e non alle norme estetiche di motivi ornamentali (Haarmann 2003, pp. 95-96).

La comparsa delle fonti scritte propiziò anche quella della storiografia: per la civiltà occidentale il primo storico fu Erodoto di Alicarnasso (V sec. a.C.), che narrò con rigore scientifico fatti storici precisi, contestualizzandoli, indagandone cause e conseguenze proprio attraverso l'utilizzo delle fonti, in questo caso prevalentemente orali. Il primato delle fonti scritte nella ricerca storica e nella didattica della storia è dipeso largamente da quello del codice linguistico che ha il vantaggio di immagazzinare e trasmettere un alto numero di informazioni in forme standardizzate. Tuttavia, questa tipologia di fonte richiede anche una maggiore selezione preventiva, sia perché include sub-tipologie piuttosto articolate, sia perché non è sempre ugualmente accessibile, se non altro per il ricorso a grafie e lingue molto diverse fra loro.

Un'altra tipologia di fonti storiche molto importante riguarda il settore iconografico. Le prime fonti iconografiche o iconiche sono ancora più antiche rispetto a quelle scritte: ad esempio, nel 2019 sono state scoperte in Amazzonia pitture parietali risalenti a circa 12.500 anni fa e che occupano ben 12 km di superficie, ma ve ne sono di ancora più antiche (Good News Network, 2020). Le immagini prodotte dall'uomo nel corso dei secoli dipendevano da varie esigenze, da quelle di tipo religioso/sciamanico a quelle di puro passatempo. Non solo le incisioni rupestri, ma anche gli affreschi medievali, le mappe storiche e le fotografie sono fonti di tipo iconografico. Nella maggior parte dei casi queste fonti iconografiche producono un impatto emotivo più forte rispetto alle fonti scritte e per questo sono particolarmente indicate per un utilizzo didattico. Tuttavia, il loro uso nella scuola non è sempre adeguatamente evidenziato da parte dei docenti, come sottolinea Jane Card (Card 2004, pp. 16-20). L'autrice infatti critica il comportamento degli insegnanti che considerano le immagini presenti nei libri di testo solo come tentativi di "alleggerire" la parte scritta, cioè con funzioni poco più che decorative. Esse invece andrebbero analizzate prima della lettura del testo e dovrebbero essere utilizzate come stimolo iniziale della lezione. Ciò catturerebbe l'attenzione degli alunni, sosterebbe il loro entusiasmo e la loro curiosità per la storia aiutandoli a sviluppare nuove capacità di analisi.

Le fonti, orali, invece si prestano a rispondere direttamente alle richieste dello storico. Ciò è senza dubbio un vantaggio, ma può essere anche uno svantaggio, perché molto condizionate dalle intenzioni e dal punto di vista dell'interlocutore, un problema che potrebbe risolversi interrogando più testimoni dello stesso fatto, confrontando le loro versioni per giungere a una ricostruzione il più possibile oggettiva. Un'altra possibilità è quella di integrare le testimonianze orali con altre fonti, indicando e supportando altra documentazione. La fortuna delle fonti orali negli ultimi decenni deve molto alla diffusione di dispositivi che permettono la registrazione audio e/o video delle fonti stesse.

Sotto il profilo didattico, inoltre, la fonte orale rimane la via privilegiata per l'approccio ai temi della soggettività e della memoria nei suoi meccanismi dinamici, nei rapporti tra le storie di tutti e la cosiddetta "grande storia". Ed è a tal proposito che si può prendere in considerazione la distinzione tra "memoria" e "storia", su cui si è pronunciato Adriano Prosperi, riflettendo sulla perdita del senso della storia e sul declino ormai generale della dimensione storica negli studi e nella società. In una recente intervista lo storico tratta, con grande rammarico, l'indifferenza dell'attuale società nei confronti della storia, che così facendo offre un futuro sempre meno chiaro alle nuove generazioni, lasciando un enorme punto interrogativo tra i giovani. La comunità si trova quindi a disagio quando si parla di storia, in quanto sprovvista di radici culturalmente ed ideologicamente proprie, e tende a confonderla con la memoria, che risente di non pochi inconvenienti.:

Il tanto parlare di memoria è frutto di un disagio davanti alla storia, spesso di un tentativo di giocare a carte truccate [...]. La memoria è una facoltà preziosa e fondamentale della psiche umana, ma è anche esposta all'influsso del contesto e alle modificazioni del tempo. Verificare a distanza di tempo una testimonianza verbalizzata molti anni prima è un facile esperimento. Io l'ho fatto sui ricordi di un testimone *de visu* di una strage tedesca del 23 agosto 1944: il contenuto di una dichiarazione verbalizzata a pochi giorni di distanza dall'eccidio era stato nettamente modificato cinquant'anni dopo per effetto dei racconti fatti e ascoltati all'interno della comunità. Non per niente Maurice Halbwachs aveva parlato dei "quadri sociali della memoria" [Di Stefano 2021]

Prosperi, poi, richiama il pensiero di Maurice Halbwachs, che ripone nell'identificazione tra pensiero e linguaggio la ragione ultima dell'approccio sociologico che adotta per lo studio della memoria, riprendendo il pensiero di Bergson e Durkheim. In *Quadri sociali della memoria* (1925) e in *La memoria collettiva* (2001) Halbwachs ragiona sul rapporto tra memoria collettiva e storia, dove la prima, secondo l'autore, è un filone ideologico proprio della coscienza dell'uomo, mentre il secondo è il racconto dei fatti che hanno occupato una parte importante di memoria degli uomini. In questa maniera, tuttavia, la classificazione degli avvenimenti dati dalle fonti odierne sono lontani dalle testimonianze degli uomini di quel tempo. La storia infatti inizia nel momento in cui una

tradizione termina, cioè nel momento in cui la memoria si estingue. La necessità di scrivere la storia nasce esclusivamente quando gli avvenimenti del passato non presentano più testimoni in grado di conservare qualche ricordo. (Halbwachs, 2001)

Vorrei concludere la classificazione delle fonti presentando quelle materiali. Sono le più abbondanti e presenti, al punto che ogni fonte è innanzitutto una fonte materiale che ci informa su materiali, tecniche e funzioni di oggetti del suo tempo. Esse riguardano oggetti e strutture che danno voce al passato, come per esempio gioielli, vestiti, armi, edifici ecc. Un tempo erano considerate tali solo le fonti archeologiche o monumentali, mentre ora il significato del termine si è ampliato molto, fino a includere resti un tempo non analizzabili, come il DNA di antichi reperti biologici (Pesez 1980). Con il passare del tempo e lo sviluppo tecnologico la capacità di indagare i resti umani è aumentata in maniera esponenziale. Negli ultimi anni, inoltre, è aumentato l'interesse da parte di antropologi e archeologi per la ricostruzione delle attività e del comportamento delle popolazioni umane partendo proprio dai resti scheletrici e dalla loro analisi molecolare (Minozzi, Canci 2015).

Dal punto di vista didattico questo genere di fonti assume un'importanza rilevante nella formazione del concetto stesso di fonte. Infatti è facilmente reperibile e a volte appartiene alla nostra quotidianità, come certi monumenti davanti a cui passiamo spesso: per questo motivo il loro utilizzo rivolto soprattutto ai bambini è consigliabile, trattandosi di occasioni per conoscere il passato partendo dal presente, cioè da ciò che è già noto e riconoscibile. Così facendo i bambini vengono avviati ad una conoscenza e successiva valorizzazione del proprio territorio con il fine di formarli come cittadini attivi e responsabili.

1.3. L'esame delle fonti

L'individuazione e l'analisi delle fonti sono il punto di partenza del lavoro dello storico, che procede per fasi (De Pasquale 2019):

- ricercare le fonti adatte sulla base delle ipotesi di ricerca;
- ordinare le fonti raccolte (ad esempio in senso cronologico o per soggetto);
- analizzare le fonti per ricavarne informazioni utili ai fini della ricerca;
- mettere per iscritto i risultati di questo processo, verificando la tenuta o meno dell'ipotesi di partenza alla luce delle fonti raccolte.

Queste tappe sono fondamentali per la buona riuscita di una ricostruzione storica tanto veritiera quanto attendibile. Lo storico infatti ha un compito molto importante e delicato: interpretare le fonti del passato in maniera chiara, precisa e intellettualmente onesta. Alla riuscita di questo lavoro concorrono altre discipline, come la filologia, la paleografia o la numismatica.

Ma come opera esattamente lo storico per estrapolare dalle varie fonti le informazioni utili alla ricerca? Il suo è un lavoro scrupoloso definito da diversi passaggi, tipici del metodo storico. Il primo passaggio è quello della decifrazione della fonte. Non sempre la fonte è immediatamente leggibile e, nel caso delle scritture più antiche, è necessaria un'attività di decifrazione, non sempre possibile. Un famoso esempio è fornito del codice Voynich, un manoscritto che risale presumibilmente al XV secolo e che non è mai stato decifrato. Il volume è chiamato in questo modo perché acquistato da un antiquario bielorusso di nome Wilfrid Michael Voynich. In esso si presentano delle immagini particolari che rappresentano situazioni molto strane, piante esotiche e segni difficili da interpretare. Alcuni storici sono giunti a considerarlo un falso rinascimentale, compilato in questa maniera con la pura intenzione di attirare compratori (Skinner, Prinke, Zandbergen 2018) .

Una volta decifrata, la fonte va interpretata. L'interpretazione è un atto soggettivo, che può cambiare da storico a storico, ma necessita comunque di rigore metodologico e adesione ai documenti per essere credibile. Lo storico Edward Carr parla della soggettività dello storico e la descrive come un elemento ineliminabile. Egli infatti dice che «la storia è continuo processo di interazione tra lo storico e i fatti storici, un dialogo senza fine tra passato e presente», in cui lo storico è chiaramente influenzato dalla propria idea e dai propri ragionamenti (Carr 2000, p.35). Questo pensiero risulta contrastante con l'idea di Leopold Von Ranke, secondo cui lo storico dovrebbe dimostrare esclusivamente ciò che è accaduto, senza aggiungere considerazioni personali, ma non si può negare che il lavoro dello storico sia condizionato da mode, gusti, tendenze e preoccupazioni che appartengono alla società in cui vive.

Naturalmente questo problema non riguarda esclusivamente lo storico e la sua interpretazione delle fonti, ma anche l'interpretazione di chi legge le tesi dello storico stesso. L'accettazione di una determinata tesi, infatti, nasce nella maggior parte dei casi da interessi già maturati verso un certo argomento, cioè da un orientamento – a volte anche inconsapevole – verso le interpretazioni che ci sembrano più attendibili, e l'attaccamento quasi ostinato a certe idee porta alcune volte a rifiutare forme diverse di pensiero.

L'interpretazione delle fonti, poi, dev'essere accompagnata dalla verifica del loro grado di autenticità e attendibilità, attraverso l'esame dei caratteri estrinseci e intrinseci, insieme al confronto con altre fonti. Le testimonianze utilizzate dallo storico non sono sempre finestre spalancate sul reale, ma a volte sono vetri deformanti da trattare con cautela (De Luna, p. 62). Ciò pone diversi problemi di utilizzo, perché le notizie veicolate dalle fonti possono rivelarsi intenzionali o casuali, lacunose o false. Va da sé che anche una fonte falsa costituisce una prova degna di attenzione, se non altro perché consente di indagare i motivi per i quali è stata costruita e divulgata.

Un altro aspetto rilevante da tenere in considerazione riguarda lo stato di conservazione delle fonti, non sempre adeguato per poter analizzare in maniera consona l'oggetto di studio. Ciò risulta

essere un problema per gli storici, oggi in parte superato grazie ai processi di digitalizzazione di un numero sempre crescente di documenti, che consentono di contemperare le esigenze della ricerca con quelle della preservazione delle fonti più fragili..

1.4. Le fonti nella società dell'informazione e della comunicazione

Le nuove tecnologie di cui dispone la società contemporanea sta inevitabilmente condizionando le modalità della ricerca storica, a volte facilitandole, altre determinando nuove criticità, come ad esempio il problema della classificazione e dell'accessibilità dei documenti in formato digitale, nella misura in cui il web si presenta più come luogo di accumulo che di conservazione.

La società contemporanea mette a disposizione un incredibile numero di fonti da cui attingere notizie, grazie alle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il termine “società dell'informazione” viene citato per la prima volta da Daniel Bell, ordinario di sociologia ad Harvard, nel 1973. Questa definizione è nata in parallelo con lo sviluppo di internet ed è legato al passaggio da una società industriale ad una società, per l'appunto, dell'informazione, caratterizzata dalle tecnologie che sostengono i processi di globalizzazione. Essa impone lo sviluppo di conoscenze incrementali e l'espansione della formazione continua che, insieme all'universalità dei servizi di comunicazione delle tecnologie moderne, assume una rilevante importanza nella società di oggi.

Il web raccoglie e restituisce dati di ogni tipo, provenienti dalle fonti più disparate, e pone proprio per questo motivo problemi di non trascurabile rilevanza circa i criteri di selezione e credibilità delle informazioni da utilizzare per vari scopi. In questo contesto la diffusione delle notizie tende a privilegiare criteri di velocità e quantità, a discapito degli opportuni passaggi di verifica e della qualità delle notizie stesse, con il rischio di veicolare informazioni non vere o non complete, perché non adeguatamente verificate. Non solo, perché l'informazione sul web è pure oggetto di strategie di manipolazione molto sofisticate, non sconosciute in passato, ma oggi rivolte a una platea veramente mondiale e, quindi, in grado di produrre ingenti danni, a fronte di lettori poco attenti e poco preparati ad affrontare queste situazioni.

Tuttavia il web che tutti conosciamo rappresenta solo un piccolo pezzo dell'immenso puzzle di internet. Infatti, come dice anche Pierluigi Paganini, uno dei massimi esperti di sicurezza IT a livello internazionale, il web si può distinguere tra:

- Surface Web: tutto il web di superficie, ossia quella parte indicizzata dai motori di ricerca (come Google, Yahoo, Bing ecc.). Si stima che questa parte del web rappresenti solo il 4% di tutto il web;

- Deep Web: indica l'insieme dei contenuti presenti sul web e non indicizzati dai comuni motori di ricerca, ovvero tutto ciò che riguarda la privacy degli utenti, come per esempio le foto dei social networks, i forum, i nostri dati salvati su iCloud ecc. Si stima che questa parte del web rappresenti circa il 94% del web;
- Dark Web: indica l'insieme di contenuti accessibili pubblicamente che sono ospitati in siti web il cui indirizzo IP è nascosto, ma ai quali chiunque può accedere purché ne conosca l'indirizzo. Elementi appartenenti al Dark Web sono anche i contenuti privati scambiati tra utenti all'interno di un network a circuito chiuso. Il Dark Web è costituito da moltissimi Darknet raggiungibili esclusivamente attraverso software specifici, tra i quali TOR è considerato il più popolare. Queste reti sono dette "a cipolla", perché i dati vengono crittografati su più livelli, diventando perciò invisibili se non per chi li trasmette e riceve. Non esiste una vera e propria tipologia di utente che naviga in questi siti, ma vi è la presenza di vari tipi di identità, i cui contenuti più frequenti riguardano attacchi informativi contro sistemi hardware e software, crimini finanziari, pedopornografia, compravendita di droghe ed armi ecc. (Paganini 2017).

La collezione di questi dati, strutturati in forma relazionale, è chiamata Big Data. Per definire il loro valore non basta semplicemente il volume, ma una serie di caratteristiche: volume, velocità, varietà, variabilità, complessità. Il vero problema però non è raccogliere queste grandi quantità di dati, ma riuscire ad usarle per ottenerne una sorta di vantaggio competitivo, come riduzione dei costi e dei tempi, sviluppo di nuovi prodotti e offerte ottimizzate. Si tratta di una nuova forma di capitalismo, definito da Shoshana Zuboff come "capitalismo della sorveglianza", basato su una logica di profitto senza precedenti. Esso si nutre dell'esperienza umana e non del suo lavoro, accumulando quanti più dati sensibili per poter ricavare, attraverso tecnologie dotate di intelligenza artificiale, prodotti predittivi che sviluppino situazioni sempre più vicine alle aspettative dei consumatori, in modo da manipolarli ed indurli a produrre quantitativi sempre maggiori di dati. Con questa nuova tipologia di economia la concentrazione cade sulla rapidità più che sulla conoscenza (Zuboff 2019)

Possiamo pertanto affermare che la rete internet ha radicalmente cambiato il mondo della comunicazione. Vorrei soffermarmi su alcuni dati significativi riguardanti questo aspetto, tratti dal 54° rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese del 4 dicembre 2020. Dal 2019 al 2020 si registra ancora un aumento dell'utenza di internet: dal 78,4% al 79,3% della popolazione, con una differenza positiva di quasi un punto percentuale in un anno. Gli italiani che utilizzano gli smartphone salgono dal 73,8% al 75,7% (con una crescita dell'1,9%, quando ancora nel 2009 li usava solo il 15% della popolazione). Invece i media a stampa sono ancora in crisi, ma sembra essersi fermata l'emorragia di lettori. Quelli dei quotidiani, che nel 2007 erano il 67,0% degli italiani, si sono ridotti al 37,3% nel 2019, praticamente gli stessi di un anno prima (il 37,4% nel 2018). Le edizioni online

dei giornali si attestano a una quota di utenza pari al 26,4% (la stessa di un anno fa: +0,1%). Nel campo dei periodici, flettono leggermente i settimanali (il 30,1% di lettori, -0,7% in un anno) e tengono i mensili (il 27,4% di lettori: +0,9%). Gli aggregatori di notizie online e i portali web d'informazione sono consultati dal 51,6% degli italiani, con una crescita del 5,5% rispetto all'anno precedente. I social network più popolari sono YouTube, utilizzato dal 56,7% degli italiani (ma il dato sale al 76,1% tra i 14-29enni), Facebook dal 55,2% (dal 60,3% dei giovani), Instagram dal 35,9% (dal 65,6% degli under 30). E WhatsApp è utilizzato dal 71% degli italiani: il 3,5% in più in un anno (si arriva all'88,9% dei 30-44enni, ma si scende al 30,3% tra gli over 65). I social network sono giudicati indispensabili dal 4,9% degli italiani, utili dal 48,6%, sono inutili secondo il 22,9% e addirittura dannosi per il 23,7%. Ma perché si utilizzano? Per rimanere in contatto con le persone e comunicare in maniera più veloce ed efficace (40,6%), perché fanno compagnia (28,8%), forniscono molte informazioni e punti di vista diversi dalle fonti ufficiali (24,0%), perché sono utili per il lavoro (18,0%) e consentono di coltivare i propri interessi (14,7%) (54° rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese, 2020).

La diffusione di internet permette di comunicare con tutto il mondo in maniera rapida ma, purtroppo, non sempre sicura. Le insidie della rete sono moltissime, a partire dalle truffe fino agli hackeraggi dei dispositivi. Quando si fa una ricerca, internet può essere un alleato molto potente per trovare velocemente notizie, ma altrettanto pericoloso per quanto riguarda l'autenticità delle fonti: una vera arma a doppio taglio.

La comparsa dei social network – tra i più famosi Facebook, Instagram e Twitter – ha poi moltiplicato potenzialità e rischi del web, anche per quanto concerne i problemi della disinformazione. Da un lato il mondo dei social network ha favorito la diffusione del pensiero alternativo e dello sviluppo di dinamiche forme di democrazia “partecipativa”, dall'altro però ha incrementato in maniera spropositata la nascita di notizie false e la diffusione delle stesse (Aroldi, 2014). L'uso compulsivo dei dispositivi mobili porta infatti alla costruzione di “bolle” mediatiche, che sono amplificate più o meno consapevolmente dagli utenti. Ed è proprio in queste circostanze che si formano quelle che vengono più comunemente chiamate “echo chamber”, che possiamo tradurre come “camere dell'eco” o “casse di risonanza” (Coltelli, Urso 2019, p. 46). Il significato di questo termine è molto semplice: sono ambienti virtuali in cui gli utenti divulgano le informazioni che ricavano dalla rete, condividendo l'idea di partenza in massa. Gli utenti sono così “bloccati” all'interno di questa bolla immaginaria, che non permette di assorbire informazioni di provenienza esterna (un telegiornale, un articolo di giornale, ma anche semplicemente un altro sito internet) e, di conseguenza, impone un'unica fonte di verità. Per rendere ancora più potente questo meccanismo c'è l'utilizzo di più social, che inducono le persone a circondarsi della stessa identica cerchia di utenti o “amici virtuali” e a replicare le stesse identiche opinioni. In questa maniera ci sentiamo sempre più

al sicuro all'interno della nostra bolla social, in cui interagiamo con persone che condividono il nostro stesso punto di vista, senza contraddizioni.

L'informazione del web, inoltre, sta imponendo abitudini di letture "mordi e fuggi" ed è sostenuta da un sistema di inserzioni pubblicitarie, il cui rilievo economico è direttamente proporzionale al numero di lettori "conquistati", con il risultato di favorire la costruzione e la divulgazione di notizie più accattivanti che significative. Per questo motivo le notizie che girano in rete preferiscono utilizzare titoli sensazionalistici, a discapito di analisi articolate, per catturare quanti più utenti nel minor tempo possibile, tenuto conto che ad ogni click corrisponde un guadagno economico, a prescindere dalla qualità dell'articolo pubblicato. Questo fenomeno è chiamato "clickbaiting" ed è uno dei più comuni nella rete e soprattutto nei social come Facebook. Una volta che l'utente apre il link che corrisponde a un certo titolo, oltre alla notizia, che spesso non rispecchia quanto ci si aspettava dal titolo stesso, incontra una serie di pubblicità che inondano la pagina consultata (Coltelli, Urso 2019, pp. 54-56). A quanti non è mai capitato di aprire un sito e trovarsi la scritta "+++ COMPLIMENTI, SEI IL NOSTRO MILIONESIMO VISITATORE, hai vinto un iPhone, clicca qui per scoprire come+++"? È una situazione assai comune e non si presenta esclusivamente sotto questa forma generica, ma anche con pubblicità orientate a mercati di nicchia. L'advertising online funziona così bene perché permette di sfruttare strategie di marketing molto mirate, basate sulla profilazione delle persone che accedono al web. Esistono infatti algoritmi che calcolano in maniera precisa dove inserire gli annunci, sulla base dei cookies prodotti dalle ricerche e dai siti visitati dai diversi utenti.

La possibilità di fare soldi con la pubblicità online è forse il vero motore del mercato dell'informazione di bassa qualità o del tutto inventata. La presenza invasiva di spot, pop up e annunci pubblicitari non è caratteristica soltanto dei siti consacrati alla produzione di fake news, ma spesso la troviamo anche in quelli di più o meno prestigiose testate giornalistiche. Magari questa diffusione è collegata ai titoli di articoli, gallerie fotografiche o video "acchiappaclick", cioè finalizzati a moltiplicare le visualizzazioni. In sostanza la presenza massiccia di pubblicità, oltre al linguaggio usato fin dal titolo, ci segnala la presenza di un'informazione di bassa o del tutto assente qualità, finalizzata unicamente ad accumulare profitti grazie alla vendita di spazi pubblicitari che fruttano quando vi è un alto numero di persone che visualizzano la pagina in questione.

Nel 2017 solo in Italia esistevano almeno novanta siti il cui obiettivo era costruire e rilasciare notizie deliberatamente manipolate. (Highway 2017). Le notizie rilasciate non sono sempre totalmente false, ma alterano la realtà e, una volta divulgate, sono condivise da migliaia di persone che non si rendono sempre conto dell'inganno di cui diventano inconsapevoli complici. Tuttavia possiamo supporre che esista un tipo di notizie false dovuta ad errori e leggerezze nella verifica delle fonti, che hanno portato ad una visione distorta e fuorviante della realtà.

La realtà modificata e la pubblicazione di notizie false o imprecise sono un problema antico. La storia da sempre ha prodotto falsi e gli esempi sono veramente moltissimi, basti pensare alla presenza di re miracolosi o alle gesta eroiche ed impossibili di alcuni personaggi, su cui si basano tradizioni e miti di varia natura, non necessariamente negativi. Ma cos'è veramente un falso? Banalmente è ciò che ci appare per quel che non è (Eco 1990, pp. 170-178).

2. Le fake news

2.1. Notizie false: cosa sono, quando sono nate e perché esistono

Il termine *fake news*, che arriva dalla lingua inglese e significa notizie false, nasce nel XIX secolo negli Stati Uniti. Il termine veniva utilizzato per descrivere una storia inventata con il fine di danneggiare una persona o un'istituzione (Merriam-Webster 2017), ma le “bufale” hanno un'origine ben più lontana. Una fra le più antiche sembra risalire ad oltre quattro secoli prima della nascita di Cristo. Si tratta di una lettera del generale spartano Pausania al re dei persiani Serse, di cui ci parla Tucidide:

Ti restituisco questi prigionieri catturati in battaglia volendoti fare cosa gradita e ti propongo, se piace anche a te, di sposare tua figlia e di sottomettere al tuo potere Sparta e tutta la Grecia. Ritengo di essere in grado di realizzare questo piano se mi metto d'accordo con te. Se dunque qualcosa di questa proposta ti piace, manda qualcuno fidato con cui possa proseguire la trattativa (Canfora 2008, p. 11).

Questa lettera, risultata poi falsa, portò Pausania al processo per alto tradimento e alla sua morte per fame nel tempio di Atena Calcieca, dove fu murato vivo.

È naturale che le prime bufale viaggiassero principalmente tramite epistole, ma in tempi più recenti le fake news hanno esplorato altri canali di comunicazione, tant'è che nel 2015 sono state definite dal Collins Dictionary come «informazioni false, spesso sensazionalistiche, diffuse con la forma di una notizia giornalistica»

L'espressione *fake news* è poi diventata popolare nel 2016, durante le elezioni americane che hanno portato Donald Trump a diventare il quarantacinquesimo presidente degli Stati Uniti. Secondo l'Australian Strategic Policy Institute, infatti, molte fake news che sono circolate in rete e che sono state ricondivise dagli utenti in maniera continua hanno in qualche misura condizionato la scelta degli elettori. «Papa Francesco sconvolge il mondo e appoggia Donald Trump»: questa indubbiamente fu la fake news con maggiore *engagement* su Facebook, ma molte altre sono state pro Trump. Due grafici proposti dall'Australian Strategic Policy Institute evidenziano chiaramente come ci sia stato un legame crescente tra la diffusione delle bufale e l'andamento dei moderni sistemi democratici.

Il database della Stanford University presenta i dati di navigazione online da un campione di circa 1.200 cittadini americani che hanno risposto alle domande nel mese di novembre 2016, cioè dopo l'elezione presidenziale, ed un database di 156 notizie relative alle elezioni che sono state classificate come false dai principali siti web di fact-checking nei tre mesi precedenti alle elezioni stesse. Di questi 156 articoli 115 erano pro Trump, mentre quelli pro Clinton sono stati solo 41. Nemmeno la metà. Il numero di condivisioni totali di questi articoli su Facebook ha raggiunto i 30.300.300 pro Trump a fronte di sole 7.600.000 pro Clinton. Per quanto riguarda i 1.200 cittadini intervistati dopo le elezioni, invece, bisogna fare un piccolo preambolo. La Stanford ha mostrato agli intervistati una serie di notizie, tra le quali si presentano non solo quelle circolate durante le elezioni, ma anche altre inventate. Il risultato è stato che solo il 15% degli intervistati ha ricordato di aver visto ciascuno dei 14 principali titoli di fake news pre-elettorali, mentre circa il 14% ha ricordato di aver visto anche un set di titoli di fake news inventati direttamente dalla Stanford e mai effettivamente circolati. In seguito ad alcune analisi riguardo questi dati, la Stanford è arrivata a stimare che in media un adulto ha visto e ricordato 1,14 notizie false nei mesi precedenti alle elezioni (Stanford University 2017, pp. 212-223).

È difficile dire con certezza quanto effettivamente le fake news abbiano aiutato Trump nella sua campagna elettorale, ma i dati mostrano come sia chiaro lo sbilanciamento delle notizie che ha colpito soprattutto gli elettori più confusi e più condizionabili. Lo stesso Zuckerberg, nel 2017, pubblicò un report intitolato *Information Operations and Facebook*, in cui ammise l'uso della piattaforma da parte di governi stranieri per influenzare l'esito delle elezioni (Weedon, Nuland, Stamos 2017). Dietro alle fake news esiste quindi un lavoro di ingegneria comunicativa e sociale completamente nuovo rispetto al passato. La creazione delle fake news non modifica solo la percezione della realtà del soggetto, ma lo influenza a tal punto che lo porta a condividerle in maniera partecipata e spontanea. Inoltre, «l'espressione fake news è diventata una specie di parolina magica utilizzata per zittire il nemico, o meglio, un'arma da sfoderare quando non si sa come uscire vittoriosi da un dibattito. Una specie di specchio riflesso, insomma: se dici qualcosa su cui non sono d'accordo ti accuso di creare delle notizie false» (Jacomella 2017, p. 39).

Nella società moderna, condizionata dai social e da internet, è possibile diffondere una notizia in maniera rapida e coinvolgente, così da incrementare la disinformazione con un'efficienza mai vista prima. Gabriela Jacomella, nel suo libro *Il falso e il vero*, afferma che prima di parlare di fake news e bufale è necessario distinguere diversi tipi di cattiva informazione. Tra questi vi sono:

- la satira o parodia: ha l'intento di polemizzare, denunciare o divertire. Alcune volte non ci si accorge dello sfondo satirico di un'informazione e la si prende per vera;

- i dati e i fatti parziali e manipolati: alcuni siti pescano solo alcune informazioni dei fatti, non analizzando a fondo ciò che è realmente accaduto e riportando solo una parte della realtà, tralasciando aspetti che possono rivelarsi importanti;
- le fonti inventate: spesso vengono attribuite informazioni credibili ma inventate a personaggi più attendibili riguardo il tema in questione, ad insaputa dei personaggi coinvolti;
- le false connessioni: articoli nei quali il titolo afferma qualcosa che non viene confermato nel corpo del testo;
- falso contesto: quando i contenuti dei fatti sono veri ma il contesto è fuorviante (un esempio è un foto di alcuni ragazzi di colore che giravano per le strade con un gatto crocifisso e si diceva che la foto fosse stata scattata a Ragusa, quando in realtà arrivava da un villaggio africano in cui una tribù stava praticando un rito di esorcismo);
- la manipolazione dei contenuti: qualsiasi rielaborazione allo scopo di ingannare chi ne fruisce.

La nascita delle fake news e la costruzione delle stesse come fatti sociali, ossia fatti la cui evidenza nasce dalle caratteristiche della rete sociale di cui il soggetto fa parte, influiscono sulla possibilità di convincere i membri della comunità stessa a supportare e a difendere la verità delle fake news. Questo meccanismo però funziona esclusivamente se:

- a) le fake news sono costruite in modo da riflettere gli obiettivi, gli interessi e le personalità dei membri della comunità;
- b) le fake news sono viste da un numero sufficientemente elevato di membri della comunità;
- c) i membri della comunità non si accorgono che le notizie sono false;
- d) le altre notizie presenti nella comunità non sono significativamente in contrasto con i contenuti delle fake news;
- e) un numero basso di membri della comunità si informa al di fuori di essa (Riva 2018, p. 161).

Tutte queste condizioni sono facilmente attuabili attraverso le modalità di funzionamento dei social media. L'utilizzo delle informazioni che vengono raccolte dai social media comprendono i membri della comunità in cui viviamo e costruiscono messaggi personalizzati molto persuasivi. In fin dei conti, i social sono stati programmati per dare maggior visibilità alle notizie più popolari – non a quelle più attendibili – ed a quelle che incontrano maggiormente i nostri gusti.

Ma perché vengono create notizie false oggi? Alle spalle delle notizie false esiste un vero e proprio business, che dipende da diversi fattori: il guadagno, il *bias* di conferma, ottenere visibilità, strappare una risata, ottenere consensi politici o manipolare l'opinione pubblica. La maggior parte dei siti e degli utenti crea notizie false per guadagnare denaro. Come è stato illustrato anche nel primo capitolo, infatti, il *clickbating* è un fenomeno sempre più frequente nel mondo di internet. Ma non solo. Attraverso il *bias* di conferma cerchiamo informazioni che siano già in linea con le nostre

credenze preesistenti. Ciò può accadere in maniera intenzionale ma anche inconsapevole. In questo secondo caso lo scopo non è quello di manipolare qualcuno, bensì di condividere una verità. Molte persone poi, sul web, si trasformano per ciò che non sono, cercando di raggiungere una popolarità virtuale semplicemente grazie alla condivisione di una notizia falsa in maniera volontaria. Ogni commento, anche quelli di denuncia o critica, non farà altro che rendere il post sempre più visibile, proprio come vuole l'autore. Altri utenti invece creano le fake news con l'intento di rilasciare appositamente notizie fasulle in maniera puramente ironica. Tra questi uno degli esempi più lampanti è la pagina Facebook di *Lercio*, che lancia articoli di giornale satirici in maniera limpida. La cosa diventa più seria quando l'intenzione è quella di ottenere consensi politici. Per i più subdoli invece, lo scopo principale per cui vengono create fake news è quello della manipolazione dell'opinione pubblica (Coltelli, Urso 2017, pp. 71-76).

Le compagnie di social media stanno tentando di controllare le notizie con personale specializzato, ma, come si può immaginare, si tratta di un compito molto complicato. L'unica cosa che si può fare, come vedremo più avanti, è cercare di valutare criticamente l'informazione che si incontra.

2.2. Alcuni esempi di falsi storici

I falsi storici hanno da sempre accompagnato il percorso dell'umanità. Il falso storico è dunque una fonte-documento che fabbrica, inventa o altera una realtà storica e/o ne tramanda una falsa memoria. Quest'espressione viene utilizzata pure per indicare una falsificazione della storia, non solo di un documento/avvenimento. I principali "colpevoli" delle falsificazioni storiche sono poi risultati alcuni storici, politici e religiosi che si sono lasciati influenzare dalle proprie ideologie o da quelle altrui, mutuando la realtà e portando a menzogne che si sono conservate nel tempo.

Ne *I falsificatori* di Antoine Bello (2007), in cui l'autore prende chiaramente spunto dall'indimenticata *1984* di George Orwell, si propone una società utopistica in cui esiste un Consorzio che manipola l'età contemporanea attraverso la falsificazione della realtà e della storia. L'obiettivo è aiutare la realtà ad essere più ottimistica attraverso «falsificazioni a fin di bene». Ma la realtà moderna non è poi così distante dal romanzo di Bello. La falsificazione della storia è ampiamente praticata e si tratta di una questione tanto attuale quanto antica.

Gli storici greci e romani distinguono chiaramente «nel vasto campo della letteratura storica la storia vera, o storia dei fatti, dalla storia falsa, costruita sui miti e le genealogie e dalla storia "come vera" rappresentata dalla commedia e dai mimi». Ciò significa che «era largamente in circolazione un tipo di storiografia "falsa", noi diremmo *fabularis*, che doveva essere seguita» (Gabba 1981, pp.

50-62). A tal proposito, qualche anno fa è stato proposto un saggio sull'arte del falso, in cui Luciano Canfora accosta alcuni falsi greco-romani a due casi del XX secolo, ovvero il testamento di Lenin ed alcune lettere di Gramsci (Canfora 2008).

Fra le bufale più note attribuite all'antichità c'è la donazione di Costantino, l'imperatore romano che avrebbe donato a papa Silvestro I la giurisdizione su Roma, l'Italia e l'Occidente, e concesso alla Chiesa romana pari poteri e dignità dell'impero. La donazione di Costantino, citata anche nella *Divina Commedia* di Dante e in alcuni versi di Ariosto, è in realtà un falso storico altomedievale, come dimostrato intorno al 1440 dall'umanista Lorenzo Valla attraverso argomentazioni storiografiche e filologiche. Tra le varie incongruenze, una delle più importanti riguarda la menzione del documento a Costantinopoli come sede patriarcale, mentre all'epoca «ancora non era né patriarcale né una sede né una città cristiana né si chiamava così, né era stata fondata, né la sua fondazione era stata decisa» (Stella 2017, p. 45).

Un altro caso esemplare e sotto alcuni aspetti ancora irrisolto per quanto riguarda l'antichità è quello dell'*Historia Augusta*. Sono ancora molti i dubbi sull'autore della raccolta. La tradizione infatti assegna la redazione a sei autori, ma la convinzione che la collezione appartenga ad un solo autore risalente al IV secolo è piuttosto solida. All'interno dell'*Historia Augusta* vengono presentate e raccolte le biografie di imperatori romani che partono da Adriano (117-138) e giungono sino al periodo di Carino e Numeriano (283-285). Nel corso del tempo, però, sono nati molti dubbi di falsificazione, parziale o totale. Già Herman Dessau, nel 1889, rilevò i primi errori all'interno della raccolta. Col passar degli anni e dalle successive analisi gli errori aumentarono ed il sospetto di falsità si è esteso sino al complesso dell'opera. La discussione naturalmente ha interessato i più importanti storici del mondo antico, tra i quali Momigliano che, nonostante avesse incontrato un numero elevato di documenti non autentici, affermò «it is still an open question whether the *Historia Augusta* is a forgery or not» (Momigliano 2012, pp. 112, 116). Ronald Syme invece è categorico: l'*Historia Augusta* è un «erudite fraud [...] or even a hoax, rather than a forgery» (Syme, p. 17; Preto 2020, p. 27).

La storia greca non è inferiore a quella di Roma. Oltre alla lettera di Pausania già proposta all'inizio del capitolo, è celebre una stele scoperta a Trozene nel 1959 che attribuisce a Temistocle un decreto per l'evacuazione di Atene prima della battaglia delle Termopile, andando quindi in contrasto con la cronologia degli eventi mostrata da Erodoto. Lorenzo Braccesi, infatti, afferma che con ogni probabilità si tratta di un falso del IV secolo a.C, che aveva l'intento di scagionare Sparta dalla responsabilità di aver difeso le Termopile con un numero troppo scarso di opliti, contribuendo alla distruzione e al saccheggio di Atene.

Avanzando di qualche secolo, non si può non citare il periodo medievale, definito come “età dei falsi”, “paradiso dei falsi” e “medioevo falsario”. Le molteplici idee false ed errate sulle storie del

medioevo hanno portato ad un'alterazione della storia medievale la quale raccoglie tutte queste storie più o meno fantasiose all'interno di una strumentazione concettuale abbastanza recente, definita come medievalismo. Il medievalista permette di studiare il medioevo analizzandone tutte le tipologie di riproduzione dello stesso una volta terminato, indipendentemente dalla veridicità o meno delle storie. Le storie possono essere completamente vere o del tutto immaginarie, ma non per questo non devono essere studiate. Grazie al medievalismo si possono ampliare le conoscenze e le prospettive di ricerca riguardanti quest'epoca che non corrisponde più alla sola "storia medievale", ma comprende tutte le rappresentazioni e le sfaccettature del periodo medievale. Tuttavia, grazie alla grande quantità di falsi presenti, nasce la necessità di fare chiarezza riguardo a questo periodo sottoponendo i medievalisti ad un'elevata mole di lavoro. (Gazzini 2021, pp. 60-63)

Ludovico Antonio Muratori, illustre storico, scrittore, numismatico, diplomatista e bibliotecario italiano del Settecento, propose una lettura esemplare del "medioevo falsario", non perché esistano età o discipline immuni dagli impostori, ma perché l'età medievale ha prodotto un numero rilevante di carte false. Si falsificava *sine dolo malo*, ovvero per difendere alcuni diritti sacrosanti, ma anche con il fine di impadronirsi di beni altrui o rivendicare diritti inesistenti. Un documento era definito autentico quando era *auctoritate plenus*, cioè garantito da un'autorità ecclesiastica o laica, mentre era considerato falso quando completamente o in parte privo di questa garanzia. Esiste però una discriminante, data dalla *falsa significatio*, ossia dall'intenzione dolosa o truffaldina di modificarne il contenuto. Vari sono i tipi di falso in epoca medievale: il falso-vero o puro, fabbricato artificiosamente con fonti autentiche o false; il falso originale; la copia falsa; la falsificazione ed il rescritto, caso particolare in cui si presenta la surrezione di documenti per i quali viene chiesto un avallo scritto all'autorità ecclesiastica (Preto 2020, pp. 39-41). Tuttavia in molti casi le descrizioni del medioevo e le sue associazioni con il mondo fantastico e mistico hanno poco anche vedere con la mera intenzione di ingannare, quanto con la pura idea di fornire un'interpretazione simbolica, letteraria ed artistica dell'epoca. Ciò porta queste interpretazioni a non esser considerate come falsi ma come delle evocazioni delle immagini sognate di quel periodo. Pertanto a meno che non si presentino questi avvenimenti come "verità storica" non c'è bisogno di considerarli come "errori da correggere". A tal proposito infatti occorre distinguere due termini che riassumono il concetto appena spiegato: falso e finto. Falso è il prodotto di un'alterazione condotta a scopo d'inganno, mentre finto è il prodotto di un'azione poetica e creatrice. Tuttavia né il falso né il mito riescono ad avvicinarsi alla realtà storica medievale, la cui spiegazione è intuitiva. Si può dire che esistono tre tipi di errori nella spiegazione del medioevo: il primo riguarda l'introduzione di elementi anacronistici, come la presenza di libri stampati in un romanzo del XII secolo o la cartapaglia utilizzata per avvolgere i pesci nella rappresentazione di un mercato del '200. Questi errori sono di pura disattenzione o ignoranza e portano all'unione errata di presente e passato. Il secondo grado di

errore è fornito dall'errato utilizzo delle testimonianze, arrivando persino a dichiarare che tre secoli dell'alto medioevo non siano mai esistiti o che Carlo Magno non sia sepolto ad Aquisgrana ma nelle Marche. Il terzo tipo di errore invece è molto comune e concerne i luoghi comuni, che per quanto riguarda il medioevo sono moltissimi. Tra questi i più conosciuti sono la caccia alle streghe e le forme immaginarie dei Vichinghi, spesso rappresentati con elmi con le corna, idea nata da un fraintendimento durante alcuni scavi archeologici con ritrovamenti dell'età del bronzo e del ferro mescolate agli ambienti eruditi secenteschi. (Gazzini 2021, pp. 41-48)

Ciononostante nel medioevo qualunque cosa poteva essere falsificata: leggi, trattati teologici e liturgici, bolle papali, carte geografiche, lettere, testamenti, indulgenze, iscrizioni, opere d'arte, cronache ecc. Tra i principali "colpevoli" possiamo identificare i monasteri ed i monaci, che erano in grado di produrre una mole immensa di falsi che ora si ritrovano depositati negli archivi di tutta Europa.

Diversi falsi riguardano invece possessi, confini, giurisdizioni ecclesiastiche o civili. È il caso dell'abbazia di Weingarten (Costanza), le cui falsificazioni per la conferma di certe proprietà cominciarono nel 1274 e continuarono a lungo, regolarmente confermate dagli Asburgo (Preto 2020, p. 48). Persino le città medievali sono ricorse ai falsi per i loro comodi. Nel 1104 Coblenza falsificò il regolamento doganale, nel 1196 Liegi la patente di immunità, nel XII secolo sono le norme doganali per l'intera regione della Mosa ad essere alterate (Despy, pp. 275-285).

Tra i più celebri presunti falsi della storia medievale, e non solo, c'è la Sindone, il famoso telo di lino che presenterebbe l'immagine di Cristo defunto. La reliquia fu mostrata per la prima volta nel 1353 da Geoffrey de Charny, di famiglia borgognona, e ceduta dallo stesso ai canonici della collegiata di Lirey in Champagne, nel 1356, quando Geoffrey morì. I canonici decisero così di trarre benefici economici dalla Sindone, che attirò immediatamente moltissimi pellegrini disposti a tutto per vederla. Ed è proprio in questo momento che iniziano le prime accuse di falso, precisamente dai vescovi di Troyes Enrico di Poitiers e Pierre d'Arcis, i quali ne proibirono il culto. Solo qualche anno più tardi l'antipapa Clemente VII ne autorizzò l'esposizione, con la condizione di dichiararla come *Pictura seu Tabula*. La reliquia riacquistò il valore iniziale in mano alla famiglia Savoia, la quale assistette ad alcuni episodi "miracolosi", come l'immutabilità della figura successiva ad una colata di olio bollente. In seguito a questi episodi si sono ripresentati numerosi dubbi e contestazioni, che sono stati accolti prima e smentiti poi, ma oggi sembra acclarato che si tratti di un falso tardomedievale (Preto 2020, pp. 71-74). I dubbi sull'autenticità della Sindone sono tanti, e, da sempre, non è stato possibile dare una risposta unanime ai misteri che la circondano. L'eterna diatriba tra sindologi ed antisindologi sembra non avere fine.

Pier Luigi Baima Bollone, presidente del Centro Italiano di Sindologia, evidenzia il valore del Sacro Lino nel libro *Sindone e scienza all'inizio del 3° millennio*. Una delle prime scoperte di Baima

Bollone riguarda la cronologia e la provenienza del telo, che egli colloca alla Palestina di 2000 anni fa circa. Lo studioso, infatti, analizzando il telo, si accorge che i pollini e le polveri coincidono con il periodo, mentre le cuciture sono state ritrovate esclusivamente nella Rocca di Masada, ultimo luogo in cui gli Ebrei sono riusciti a resistere agli attacchi romani. E persino il tipo di sepoltura, simile a quello utilizzato nella Palestina di quegli anni, coincide con le tombe ritrovate a Qumran e proprio a Masada. Un secondo punto su cui Baima Bollone si è soffermato riguarda l'impronta, la quale presenterebbe le stesse tracce di liquido ematico della Passione di Cristo. Inoltre sono state rinvenute delle monete presenti vicino all'arcata sopraccigliare del corpo, le quali risultano essere state coniate durante gli anni di Ponzio Pilato. Anche questo conferma la datazione della stele. Tra gli antisindologi più conosciuti sono presenti invece Luigi Garlaschelli, noto chimico e divulgatore scientifico, e Vittorio Pesce Delfino, scienziato di fama internazionale. Il primo propone un'interessante lettura della Sindone: secondo il chimico infatti l'esame del carbonio 14 sulla sindone è corretto, il che dimostrerebbe la falsità dell'oggetto. Garlaschelli pensa che il falso sia stato prodotto da una porpora di color rosso ocre che, strofinata sul corpo secoli fa, con il passare del tempo si sia gradualmente distaccato ed abbia reagito chimicamente con le fibre di lino, lasciando oggi il tipico colore che la caratterizza. Vittorio Pesce Delfino invece rimarca la sua tesi secondo la quale l'immagine sia stata ottenuta attraverso lo strofinio del telo su un bassorilievo di metallo riscaldato. Dopo infiniti studi sono state proposte ipotesi in cui è stato evidenziato come fosse molto più attendibile il medioevo come periodo di datazione del sacro telo. Nel 2009 si è acceso un nuovo dibattito, con Barbara Frale e Andrea Nicolotti come principali protagonisti. La prima, Ufficiale dell'Archivio Segreto del Vaticano, sosteneva la presenza di testi scritti greci e latini tipici dell'epoca di Cristo sul telo sacro. In particolare, una di queste scritte recitava "signum fustanium" (oggetto di stoffa), la quale, a detta di Nicolotti, noto storico del Cristianesimo dell'Università di Torino, fu mal interpretata dalla collega. Egli infatti avrebbe sostituito le parole con signum fustem (oggetto di legno), il che lo ha portato a definire la tesi della Frale «Una vera e propria deriva pseudoscientifica che accompagna l'incidere superbo di un falso imbellettato». (Nicolotti 2015, pp. 55-68)

Grazie a questi esempi si nota che il falso medievale, a differenza di altri, ha delle esigenze qualitative e pratiche più che ideologiche, infatti la necessità di amministrare i beni, di celebrare i diritti sugli uomini e di propagandare la religione hanno portato alla fabbricazione di moltissimi falsi. Certo, anche in questo periodo i casi di mistificazione, miti e false reliquie vengono presentati, ma non sono frequenti come si possa pensare. Possiamo pertanto affermare che per lo storico del medioevo la difficoltà maggiore non riguarda il riconoscimento dell'esistenza di falsi, che sappiamo essere moltissimi, ma l'impossibilità di derogare da una basilare questione di metodo. Le fonti devono essere analizzate con onestà, senza essere interpretate cercando di rafforzare la tesi che si vuole dimostrare, per quanto fascinosa possa essere. (Gazzini 2021, pp. 111-113)

Anche in età moderna si sono prodotti moltissimi falsi, fra cui sono noti quelli agiografici e liturgici diffusi fra il Cinque e il Seicento sulla vita di san Francesco, di santa Chiara ed altri santi loro contemporanei (Attal 1946, pp. 157-197).

Fra i più clamorosi falsi dell'età contemporanea, invece, ci sono i diari di Hitler. Il primo falso risale al 1939, quando la testata *New Republic* pubblicò il diario di Reinhold Hanisch *I was Hitler's Buddy*, in cui era descritta la gioventù di Hitler a Vienna. Hanisch, tuttavia, nel 1936 era già stato arrestato per la vendita di falsi quadri del Führer e successivamente si è impiccato in carcere. Ma la falsificazione più nota risale agli anni Ottanta del Novecento e coinvolge quattro protagonisti: Konrad Kujau (il falsario), Gerd Heidemann (giornalista e mente operativa del colpo), giornali con annessi editori vittime della truffa ed alcuni storici, beffati tutti dall'ingegnoso inganno. Kujau iniziò vendendo alcuni cimeli dell'era nazista, spacciandoli per oggetti appartenuti ad Hitler, come per esempio cappelli, giacche ed elmetti. Più avanti però, nel 1978, confezionò il primo volume dei diari e lo cedette a Franz Stiefel, noto collezionista di memorabilia nazisti. Qualche anno più tardi il giornalista di *Stern* Gerd Heidemann fiutò l'affare e chiese a Stiefel se disponesse di altri quaderni di quel tipo, facendo partire la trattativa dopo una risposta positiva. Kujau pertanto si trovò a dover ricostruire una cronistoria dei diari che reggesse, chiamata successivamente con il nome di "operazione Serraglio", sostenendo che nel 1945, poco prima della morte, Hitler aveva fatto caricare i diari su un aereo diretto a Salisburgo, che fu però abbattuto presso Dresda. I quaderni sarebbero così stati rinvenuti dagli abitanti del luogo, tra cui un ufficiale tedesco (il fratello di Kujau), disposto a contrabbandarli. Il 1° aprile 1983 i 60 volumi dei diari di Hitler vennero presentati a Hugh Trevor-Roper, autore del libro *Gli ultimi giorni di Hitler* e direttore del *Times* dal 1974. Egli ebbe un ruolo importante nella faccenda, in quanto l'8 aprile, in seguito ad un incontro con tre incaricati della rivista *Stern* presso la Handelsbank di Zurigo, in cui erano custoditi i diari, dichiarò diari questi documenti autentici. Ad unirsi al suo parere anche il professore di Storia all'Università di Stoccarda Eberhard Jäckel e lo storico Gerhard Weinberg, i quali iniziarono a considerare l'autenticità degli scritti. Di lì a poco tuttavia esplose lo scandalo. La rivista *Stern* aveva già avviato la vendita dei diritti d'autore ad altre testate, ma le nuove perizie, attuate dalla polizia scientifica del Bundesarchiv (Archivio Federale) e dal gran lavoro di Kenneth W. Rendell, grande esperto di falsi, hanno portato alla luce la realtà dei fatti. Solo poche settimane dopo la conferenza stampa in cui veniva comunicata l'autenticità dei diari, infatti, fu rilasciato un comunicato ufficiale in cui veniva annunciata la falsità dei diari stessi. La grafia presentava palesi incongruenze, lo sbiancante della carta risulta prodotto in Germania dopo il 1945 e grazie all'analisi chimica dei prodotti la verità venne a galla. Inoltre anche i contenuti dei diari risultarono essere parti di discorsi pubblici di Hitler, con una semplice aggiunta di qualche commento personale. Kujau, avendo studiato per molti anni i quadri di Hitler ed avendone assimilato la calligrafia, divenne molto bravo a riprodurla, ma ciononostante i testi dei diari

contenevano troppe inesattezze. Inoltre, al termine dei diari l'acronimo "FH" non coincideva con le iniziali con cui Hitler si firmava, cioè "AH". In seguito allo scandalo i capiredattori di *Stern* Koch e Schmidt decisero di dimettersi dal loro ruolo, mentre i due falsari Kujau e Heidemann vennero arrestati per frode nel 1985. Il primo subì una condanna di 4 anni e 6 mesi, mentre il secondo una di 4 anni e 8 mesi. Kujau però, avendo confessato molto precocemente di aver scritto lui i falsi, ebbe uno sconto di pena che gli permise di essere scarcerato in anticipo. In questo modo, una volta in libertà, grazie alla fama acquisita, riuscì addirittura a guadagnare una discreta fortuna. Giorgio Galli, noto storico italiano, ha concluso la vicenda con una tesi molto provocatoria: e se fosse stato un piano dei servizi segreti inglesi, con l'intento di occultare le tracce delle compromissioni britanniche con Hitler? (Preto 2020, pp. 236-238).

2.3. Falsi letterari e di immagini

Il termine falso letterario comprende molti concetti anche diversi tra loro, come per esempio imitazione, copia, plagio, parodia, anonimia, pseudonimia, impostura, contraffazione ecc. Una forma specifica di falso letterario su cui vale la pena soffermarsi è la supposizione d'autore, termine con il quale si definisce un autore quando propone un testo letterario con un altro nome, con il fine di ingannare i lettori. Egli può utilizzare un nome reale o uno inventato. A tal proposito Eco interviene affermando che il romanzo non è un falso storico-letterario quando «presentato come la trascrizione di un manoscritto originale, una raccolta di lettere e così via perché ciò che distingue i romanzi dai falsi è una serie di segnali di genere, più o meno percepibili, che invitano il lettore a sottoscrivere un patto finzionale come se fossero veri» (Eco 2016, p.8).

Nel corso della storia sono circolati moltissimi libri falsi in senso letterale-materiale, ossia spacciati come originali dei grandi autori (ad es. Platone o Sofocle). Questo fenomeno viene chiamato pseudobibbia, cioè libri inesistenti o immaginari, creati dalla fantasia degli scrittori semplicemente come beffa narrativa o burla degli stessi. Questi libri sono inesistenti e solitamente hanno titoli di pura invenzione e che deformano quelli realmente esistenti. Da questo fenomeno si allaccia la presenza delle pseudobiblioteche, delle biblioteche che non sono mai esistite, se non per burla, come la biblioteca del conte di Fortsas, messa all'asta nel 1840: si venne a scoprire che si trattava solamente di uno scherzo, che provocò grande ilarità fra gli eruditi d'Europa (Preto 2020, p. 434).

In Italia, le ambizioni dei falsari si erano a lungo esercitate nel campo dei falsi letterari: basti citare l'*Iscrizione ferrarese del 1135*, composta dal suo editore, l'erudito settecentesco Girolamo Baruffaldi. Per fare di Ferrara la culla della versificazione italiana in rima inventò due poeti: Anselmo da Ferrara e Gervasio Riccobaldo, attraverso i quali avrebbe documentato l'uso della lingua letteraria

di tipo toscano già a partire dal XIII secolo. Tuttavia, le argomentazioni del filologo Angelo Monteverdi identificarono definitivamente come false le iscrizioni di Baruffaldi ed il ferrarese fu proclamato Baruffaldi il falsario (Monteverdi 1959, 1963, pp. 7-24, 25, 95).

Tra gli autori più colpiti dai falsari troviamo Dante, frequentemente posto nelle vesti di bersaglio per creare nuovi falsi, infatti «è naturale che l'estro e la vanità dei falsari siano eccitati dagli autori celebri per i quali più di frequente si pongono questioni di autenticità» (Preto 2020, p. 440). Sono numerosi i codici falsi prodotti per lucro o ambizione di fama e tra i più importanti possiamo citare quelli di Salvatore Betti, Anicio Bonucci e Dante Gabriel Rossetti, ma il falso dantesco più clamoroso risulta essere indubbiamente quello perpetrato da Ernesto Lamma, che nel 1884 rivelò di essere entrato in possesso di un codice di un certo dottor Giovanni Bardera, con 27 testi di poeti trecenteschi, tra cui anche Dante. Il testo fu pubblicato nel 1904, immediatamente smascherato da Michele Barbi, con l'accusa che il testo «è costruito su edizioni moderne e recentissime», anzi su «vere e proprie novità librerie contaminate con altre fonti» (Barbi 1915, pp. 97-117). Guglielmo Gorni, che ha di recente ricostruito la vicenda, è convinto che fosse proprio Lamma il falsario, «mosso da una volontà di rivalsa contro un mondo accademico che lo snobbava». Quest'ultimo accettò la condanna non dicendo più niente al riguardo e lasciando perciò tutti all'oscuro della verità.

Il termine falso d'immagine comprende tutti i “testimoni oculari” che distorcono la realtà (Burke 2001). Le prime opere di *damnatio memoriae* visiva risalgono addirittura agli egizi, quando i faraoni cancellavano l'immagine del loro predecessore dalla tomba. Questo comportamento era tipico delle figure politiche, che hanno dimostrato negli anni di voler eliminare le immagini degli avversari o di distorcere la propria, come faceva Luigi XIV che, molto più basso di statura del figlio, non si faceva mai raffigurare al suo fianco. Un altro esempio lampante riguarda il quadro della cerimonia di incoronazione di Giuseppina di Beauharnais (prima moglie di Napoleone) del 2 dicembre 1804, a Notre-Dame: il dipinto di Jacques-Louis David, pittore ufficiale della Rivoluzione e di Napoleone, contiene molte figure di rilievo dell'epoca, che però non erano presenti per certo alla cerimonia.

La storia sembra cambiare quando a metà dell'Ottocento nasce la fotografia, che si supponeva potesse catturare in maniera indelebile la verità degli eventi. Bastarono pochi anni per smentire questa certezza, quando i primi resoconti fotografici di eventi bellici furono accompagnati da polemiche circa l'effettiva capacità di rappresentare la verità di questo nuovo mezzo espressivo. Più tardi, nel 1996, Claudio Marra ha affermato che «il digitale è l'affermazione di una tecnologia che sembra fare della manipolazione, e dunque della falsificazione e della menzogna, la sua arma migliore» (Marra 2006, p.6). Tuttavia, a mio parere, per trovare l'affermazione che più rappresenta la storia della fotografia ed il suo rapporto con i falsi bisogna tornare indietro di molti anni, sino al 1909, quando Lewis Hine disse che «la fotografia non sa mentire, ma i bugiardi sanno fotografare» (Hine 1909, pp. 355-359). Tra i più noti falsi fotografici c'è quello utilizzato da Giorgio Pisanò sul settimanale *Gente*,

nel 1961, una foto che ritrae un partigiano che uccide con una revolverata un prigioniero fascista, quando in realtà si trattava di una foto scattata durante una ricostruzione di una finta fucilazione di partigiani (Pisanò 1961, p. 114).

Risulta ancora più complesso il rapporto tra verità e cinema, in quelli che sono definiti “film storici”, ossia documentari veri e propri che si presentano agli spettatori come autentici, ma a volte reinventano la storia per fini politico-ideologici. Con la sospetta ed ingannevole dichiarazione di ricostruire storicamente eventi politici e militari, i documentari si presentano al pubblico con una vernice di esteriore autenticità. In questo mondo prendono vita manipolazioni e falsi di ogni genere, ma uno dei più segnanti riguarda il tema della guerra. La prima guerra mondiale è come falsificata, ad esempio, in *The Battle of The Somme*, girato nel 1916: il filmato propone una scena di attacco inglese alle trincee tedesche. Qualche anno più tardi, nel 1922, una commissione dell’Imperial War Museum accertò che era un *fake* ricostruito in posa dietro le linee (Smither 1988, pp. 4-16). Pierre Sorlin, famoso storico e critico cinematografico francese, afferma che «tutti i film storici sono film di finzione» (Sorlin 1984, p. 20). Esiste però una distinzione fra di loro: alcuni sono di pura finzione, lì dove il contesto storico è puramente un contorno della storia che vuole essere raccontata, mentre altri si autodichiarano “storici” con l’intento di ricostruire in maniera più fedele possibile la realtà dei fatti. In questa seconda categoria la finzione è solitamente propagandistica e/o revisionistica, e cerca di interpretare le vicende degli uomini del passato. Nei film storici di finzione sono presente alcune *gaffes* esilaranti causate dagli innumerevoli errori storici che presentano: orologi in età romana, scarpe antinfortunistiche in età medievale, linee elettriche nel Settecento ecc.

È naturale pensare poi che, con l’avvento della tecnologia, la capacità di poter falsificare l’immagine anche solo attraverso semplici applicazioni come Photoshop sia molto semplice. Basti pensare al mondo dello spettacolo, spesso danneggiato da scandali come video pornografici che coinvolgono attrici famose inserite attraverso l’uso della falsificazione di immagini nei video. Oggi si dà per scontato che il motivo di questo problema sia dato dal progresso tecnologico, ma si è visto che le radici della falsificazione giungono da molto più lontano.

2.4. Come riconoscere le notizie false

Persino le persone con più esperienza digitale hanno difficoltà nell’identificare notizie che sono state manipolate. È significativo che su dieci notizie condivise sui social media, sei non siano nemmeno lette dall’utente prima di ricondividerle. L’85% degli europei pensa che le fake news siano un problema nel proprio paese, mentre l’83% crede che costituiscano un problema per la democrazia in generale. Ma come si riconosce una bufala nel net? Esistono alcuni campanelli d’allarme che ci

possono far riflettere sulla notizia in sé, permettendoci di ragionare sulla veridicità della stessa. Quando cerchiamo o troviamo una notizia su internet, la presenza di alcuni indicatori può aiutarci a capire se quello che stiamo leggendo sia un articolo che potrebbe contenere falsità:

- la presenza di un disclaimer. Con il disclaimer l'autore della notizia si tutela da possibili responsabilità penali o denunce. Questa dichiarazione spesso viene proposta sotto forma di frasi molto semplici in cui viene esplicitamente scritto che gli articoli pubblicati sono satirici o di invenzione degli autori;
- un layout amatoriale e banner pubblicitari assillanti. Quando la pubblicità è costante all'interno di un sito e la grafica è amatoriale il rischio di incappare in una fake news aumenta;
- un indirizzo internet sospetto. Quando troviamo un sito dobbiamo stare attenti ad osservare con attenzione l'url, leggendo ogni lettera che lo costituisce. È possibile che, senza accorgersene, il sito in questione si chiami "ilgiomale.it" invece che "ilgiornale.it", in cui la M sostituisce la RN. Anche il dominio del sito può aiutarci ad identificare le fake news. Per controllare e verificare l'origine del sito basta utilizzare Whois Lookup (<https://bit.ly/2DRbd0L>);
- un titolo sensazionalistico. È risaputo che la cosa che cade più all'occhio dell'utente medio è il titolo. Quando si presenta un titolo sensazionalistico il click è una conseguenza certa in molti casi, nonostante le notizie lanciate dal titolo siano completamente diverse da quelle dell'articolo in sé;
- fonte ed autore. Se l'autore è anonimo è necessario porsi qualche quesito. È sempre consigliato verificare l'identità dei vari autori che si firmano al termine degli articoli, in quanto spesso si tratta di notizie copia e incolla;
- le 5 W del giornalismo latitanti. Qualora un articolo non risponda alle famose 5 W del giornalismo – what, where, when, who, why – allora ciò ci dovrebbe allertare su quanto appena letto;
- notizie a favore dei nostri pregiudizi. Come abbiamo precedentemente detto nel primo capitolo, le echo chambers creano una bolla all'interno della quale ci sentiamo a nostro agio, ma non necessariamente davanti alla verità;
- la notizia sembra una pubblicità. In questi casi non esistono nemmeno notizie, ma articoli inventati che vengono utilizzati con il solo scopo di promuovere prodotti attraverso le pubblicità inserite nella pagina. L'utente spesso viene abbagliato dalla capacità straordinaria di risolvere ogni problema attraverso quel determinato prodotto e sarà portato a fidarsi;
- le testimonianze strappacuore. Per rendere molto più verosimili e convincenti i contenuti degli articoli, i creatori di fake news inseriscono delle testimonianze più o meno credibili che tocchino il cuore del lettore, che spesso crede alle dichiarazioni degli intervistati, quasi sempre inventate;

- la saggezza degli antichi, Anche questo metodo è legato alla pubblicità. In molti casi vengono richiamati gli antichi popoli, le loro credenze e i rimedi che venivano utilizzati per risolvere ogni male, a discapito della medicina moderna e dei professionisti del settore;
- il segreto/complotto. Ultimamente questa modalità è sempre più frequente. L'idea che qualcuno all'oscuro di tutto abbia pensato di manipolare e nascondere una verità stuzzica e cattura molti utenti, che spesso vengono abbindolati con frasi del tipo “condividi prima che venga censurato”;
- “Compra il mio libro”. I siti dove si presentano fake news e pubblicità verso libri che possono risolvere ogni problema della vita spesso richiamano notizie false, con il solo intento di vendere il libro. Un testo, per essere considerato un'opera scientifica, deve essere analizzato e sottoposto a referaggio. Quasi nessuno dei libri pubblicizzati segue l'iter richiesto, quindi risulta molto complicato credere nella validità di questi testi (Coltelli, Urso 2017, pp. 84-90).

A volte le autorità pubbliche intervengono per porre fine a un uso indiscriminato delle fake news, come nel caso del sito gestito da Gianluca Lipani, autore del blog senzacensura.eu, chiuso dalla Polizia Postale dopo aver condiviso per mesi notizie inventate di sana pianta ma che diventavano subito virali.

Qual è la differenza tra una notizia vera e una bufala? “La notizia vera è sempre seguita da una fonte; la bufala si capisce dal modo stesso in cui viene scritta. Nei miei articoli ricreavo un linguaggio comprensibile a tutti, pur se grammaticalmente non corretto. Basta conoscere l'italiano per comprendere se una notizia è vera o fasulla.” Funzionava così: il protagonista del nostro articolo ha aperto un blog, l'ha trasformato in un giornale di informazione in Rete e ha cominciato a pubblicare notizie molto spesso inventate di sana pianta, bufale e fandonie che mettevano al centro della scena (del crimine) sempre e soltanto lui: il nemico immigrato e le sue nefandezze. Più la sparava grossa, più ingannava deliberatamente, più soffiava sul fuoco dello spirito peggiore del nostro tempo e più gli aumentava il volume di visualizzazioni e lettori. Che lievitavano a numeri inimmaginabili. E a questo punto faceva soldi veri, talvolta a palate, grazie alla pubblicità di Google AdSense e similari. Ogni click, un tot di centesimi. “Ogni mille visite guadagnavo due euro” ci rivela. Conta solo la quantità di “contatti”: alla propaganda di massa ci pensavano Facebook e gli altri social network, dove condivideva e spamava gli articoli falsi attraverso una girandola di fake e pagine fittizie forti, a loro volta, di consensi impressionanti: quasi 87 mila i followers di “Uomo d'onore”, e ben 130 mila quelli di “Cresciuti per le strade”. Un like, si sa, tira l'altro e a furia di essere diffusa qualsiasi notizia può diventare virale, e quindi verosimile, e perciò “vera”» (intervista di M. Di Fazio a G. Lipani, «L'Espresso» 16.10.2015).

La presenza massiccia di pubblicità, oltre al linguaggio usato sin dal titolo, ci segnala la presenza di un'informazione di bassa o del tutto assente qualità, finalizzata unicamente ad accumulare

profitti grazie alla vendita di spazi pubblicitari che fruttano quando vi è un alto numero di persone che visualizzano la pagina in questione. Tuttavia il problema non riguarda solo siti, blog e social. Anche quando leggiamo articoli di stampa quotidiana dobbiamo sempre porci il problema della verifica degli stessi.

2.5. *Le post-verità*

Oltre alle *fake news*, in tempi recenti si parla spesso di *post-verità*. Insieme alla Brexit, le elezioni americane hanno portato alla luce questo nuovo termine, adattato dall'inglese *post-truth*, che nel 2016 fu eletta come parola dell'anno dagli Oxford Dictionaries, i quali la definiscono come «relativo a o descrittivo di circostanze in cui i fatti oggettivi sono meno influenti nel formare l'opinione pubblica del ricorso all'emozione e alle convinzioni personali». La prima attestazione di *post-truth* per gli inglesi risale al 1992, anche se in un contesto molto settoriale. Il termine fu utilizzato da Steve Tesich, il quale scrisse sulla rivista *The Nation* a proposito della guerra del Golfo Persico: «noi, come popolo libero, abbiamo liberamente deciso che vogliamo vivere in una sorta di mondo post-verità» (<https://www.thenation.com/article/archive/post-truth-and-its-consequences-what-a-25-year-old-essay-tells-us-about-the-current-moment/>).

Il dizionario Treccani invece la post-verità come «un'argomentazione, caratterizzata da un forte appello all'emotività, che basandosi su credenze diffuse e non su fatti verificati tende ad essere accettata come veritiera, influenzando l'opinione pubblica». La definizione della Treccani è abbastanza simile a quella degli Oxford Dictionaries, con la differenza che la prima aggiunge una sfumatura: le credenze sostituiscono i fatti verificati. In questa maniera viene posto il tema dell'inattendibilità di quanto dichiarato in precedenza (Lorusso 2018, pp. 9-10).

Il prefisso post- analizza ciò che viene dopo la verità e non ha niente a che fare con la cronologia, ma sottolinea il superamento della verità, fino al punto di determinarne la perdita di importanza. Proprio come nel bias di conferma si tende a basarsi su notizie che, aldilà della veridicità, si sposano con i pregiudizi del lettore.

Negli ultimi anni insieme alle post-verità si muove in parallelo il post-giornalismo, con il quale ci si riferisce ad una problematica abbastanza complessa, che spazia dall'etica della politica alla manipolazione delle masse. Il post-giornalismo, infatti, diventa un marketing in cui la verità dei fatti costituisce il mezzo, non lo scopo. Nonostante la Legge 69/196 del 1963, art. 2, dica che «È diritto insopprimibile dei giornalisti la libertà d'informazione e di critica, limitata dall'osservanza delle norme di legge dettate a tutela della personalità altrui, ed è loro obbligo inderogabile il rispetto della verità sostanziale dei fatti», questo rispetto spesso viene a mancare, ed il rischio di essere

schiacciati da un giornalismo – oggi più che mai sul web – pericoloso e infondato è molto alto. Tuttavia, come afferma Lorusso, il problema forse non è da ricercare nei social e nel web, quanto probabilmente nelle televisioni. La televisione, infatti, secondo l'autrice, ci ha abituato a confondere la realtà con la finzione, autorizzando gente comune senza una preparazione adeguata a fare informazione. Il problema inizia nel momento in cui la televisione inizia a cercare di portare la realtà nello schermo con l'intervento di gente comune, attraverso telefonate in diretta o la presenza di ospiti di questo genere in studio. Così facendo la distanza tra spettatore e tv si riduce ed entrano maggiormente in gioco le emozioni, portatrici di un elevato incremento di *audience*. Questa nuova modalità di “fare televisione” viene definita da Eco in *Sette anni di desiderio* (1983) come “neotelevisione”. Uno dei programmi di punta della neotelevisione era *Un giorno in pretura*, in cui la sensazione degli spettatori era quella di seguire in maniera trasparente tutto il processo, non accorgendosi che in realtà il programma era fatto di tagli ed aveva alle spalle una chiara costruzione. Altri esempi si possono ritrovare in *Chi l'ha visto?* o *Telefono giallo*, dove la realtà è punto di partenza e la verità punto di arrivo. Un altro gruppo di programmi tipici era *Agenzia matrimoniale*, simile alla *Vita in diretta* odierna, che cerca di proporre la realtà dei sentimenti e dei problemi privati senza inibizioni e senza discrezione. Tutte queste trasmissioni, però, hanno delle caratteristiche comuni:

- un'ossessione per la realtà: la gente si interessa perché i fatti sono reali e si parla pertanto di verità;
- i fatti sono filmati mentre sono in corso, quindi si dà l'illusione che la televisione sia sempre presente e viene considerata di conseguenza trasparente;
- la partecipazione della gente comune, protagonista delle vicende e della realtà;
- lo spostamento verso il privato. Non si parla più di aspetti generali della società per esempio, ma di fatti privati delle persone. Presentano dei segreti che devono essere svelati come conseguenza di un'indagine scrupolosa da parte del programma (Lorusso 2018, pp. 41-42).

Grazie a questi semplici aspetti è possibile leggere il problema delle verità e delle post-verità analizzando un'altra questione: quella dell'affidamento. Lo spettatore medio è abituato ad affidarsi a chi è sempre con lui, non tanto a chi ne sa più di lui. E la televisione c'è sempre. Non ci si rende effettivamente conto che la televisione c'è, ma che quello che propone non è sempre sinonimo di verità. Tante scene vengono tagliate, ricostruite e rielaborate in maniera tale da farci sentire a nostro agio. L'accadere veramente di alcuni fatti televisivi non legittima la verità di quei fatti, e di conseguenza nasce una tv che non è più specchio della realtà ma produttrice di realtà. Da questo tipo di televisione ne deriva un'iper-realtà, i cui massimi esponenti sono i reality show, dove si presenta un'exasperata riproduzione della vita quotidiana altrui come fosse la nostra. L'evoluzione della televisione da tv verità a tv reality avanza in parallelo con l'esplosione di internet, più o meno dal 2000. Le due piattaforme si intersecano tra di loro e con la società, la quale, attraverso l'uso di social e web, non è più un semplice spettatore del programma, ma contribuisce a creare un mondo fittizio

in cui i partecipanti del reality sono i protagonisti che si ritrovano ad essere reali e finti allo stesso tempo. Le verità dei reality sono sul piano emotivo: molte scene sono anche reali, ma forzate. Così facendo si passa dalle realtà dei contesti alla verità dei sentimenti, incrementando la presenza di post-verità. Nel regime delle post-verità, infatti, la verità non sfuma per sottrazione e negazione, ma per moltiplicazione ed eccesso. Pertanto si viene a creare un doppio movimento che crea il clima di post-verità di oggi: da un lato una moltiplicazione di verità, dall'altro un'ossessione per la realtà.

La moltiplicazione avviene anche grazie ai social, attraverso le echo chambers e i bias cognitivi. La rete assume un ruolo fondamentale nel mondo delle post-verità e l'irruzione di quest'ultime porta a fare diverse considerazioni, in primo luogo che:

dalla complessa fenomenologia di Internet e dai tratti costitutivi della comunicazione attraverso i social network emergono problematiche nuove per il mondo dell'informazione: la disintermediazione tra il pubblico destinatario delle notizie e le agenzie di diffusione; la perdita di prestigio e di centralità dei professionisti; la possibilità di un relativo anonimato; la pervasività e capillarità della diffusione delle notizie; la circolazione pressoché incontrollata di opinioni e teorie che sfuggono alla verifica scientifica; l'invasione della pubblicità; l'impiego di algoritmi che consentono alle grandi piattaforme della Rete di proporre le notizie considerate più appetibili e affini al destinatario (Magnani 2018, p. 28).

Nell'esperienza della comunicazione contemporanea l'accertamento del fatto diventa secondario e una fake news può rivelarsi alla fine falsa, ma se è stata ben costruita e condivisa, conserva una sorta di verosomiglianza e di legame indiretto con la realtà (De Bortoli 2017, p. 62).

2.6. Difendersi dalle fake news

Non esistono regole vere e proprie che ci permettono di conoscere la verità o meno di una determinata notizia, ma si possono seguire alcuni consigli utili per una ricerca più consapevole e sicura.

La nostra capacità d'analisi e di critica è un'arma molto potente per difendersi dalle *fake news*, ma non sempre è facile controllarla, pertanto è importante riuscire ad allenarla riflettendo sulla notizia che stiamo leggendo, oltrepassando le opinioni e la nostra *comfort zone*. Chi crea contenuti *fake* si è adattato al formato dell'informazione veloce con tante immagini e poco testo. È essenziale leggere tutto l'articolo e porre l'attenzione a ogni parola per poter verificarne la veridicità o meno. Condividere articoli senza nemmeno aver letto cosa viene dopo il titolo è una modalità tanto frequente quanto errata che evidenzia la superficialità della società odierna.

Fermiamoci ad osservare le immagini che accompagnano un articolo. Spesso le foto delle *fake news* sono foto di archivio che vengono riutilizzate più volte e che non hanno nessun collegamento con l'articolo stesso. Basta utilizzare i browser di ricerca per capire se esistono altre immagini relative a quell'evento e metterle a confronto. Google in questo caso è nostro amico, in quanto ci permette di verificare una serie di informazioni attraverso una semplice ricerca. È bene inoltre stare attenti all'indicizzazione di un determinato post/articolo. Con il termine indicizzazione si intende l'inserimento di un sito nei database dei motori di ricerca. Nel web vengono applicati infatti una serie di algoritmi che mettono in evidenza i link che, secondo vari parametri, risultano i più indicati per quella ricerca. Il problema più grande è che una fonte attendibile rischia di perdersi tra le mille non attendibili, solo perché ha ottenuto meno click. Una *fake news* viene considerata come una qualunque altra notizia, pertanto se i click su quella notizia sono molti, la notizia avrà un seguito maggiore e le sue possibilità di apparire per prima tra i risultati durante la ricerca su Google saranno maggiori. La possibilità di cadere in queste trappole è sempre più grande ed è necessario quindi seguire più siti e confrontarli con altri, non soffermandosi solo sui primi risultati. Prendiamo il caso Xylella: se cerchiamo in rete notizie relative al momento di boom del problema, noteremo tra i primi contenuti della ricerca solo quelli “negazionisti” (Simonetti 2019). Se affidassimo la nostra ricerca a quei primi risultati potremmo essere convinti dell'assenza di emergenza.

L'unico modo valido per educare il lettore e contribuire a smontare una notizia falsa è quello di modificare l'articolo, evidenziando la correzione, spiegando i motivi e apportando i dati e le prove aggiuntive che hanno portato all'evidenza della falsità delle informazioni contenute in un testo pubblicato. Il lettore non penserà ad una censura e, anche a distanza di tempo, avrà tutti gli elementi per comprendere un fatto, senza contribuire a diffondere a sua volta una *fake news*.

Recentemente si parla di una categoria definita come “avvelenatori di pozzi”, considerata oggi come un tipo di fallacia argomentativa che consiste nel delegittimare l'avversario in anticipo, introducendo dubbi e sospetti sulla sua affidabilità. Chi segue “l'avvelenatore” sarà portato a prendere per buona qualsiasi sua affermazione e ad ignorare quelle che la smentiscono (Coltelli, Urso 2019, pp. 66-69). Enrico Mentana, in occasione del CICAP Fest 2017, ha espresso la sua opinione sugli avvelenatori di pozzi:

Ci troviamo in una fase storica in cui i fatti sono diventati facilmente contendibili, a cominciare dagli affollatissimi social network. È quindi importante coltivare il dubbio e non utilizzarlo a proprio favore. Il dubbio è infatti un'arma che mette in discussione i fatti ma rischiamo che finisca in mano agli avvelenatori dei pozzi, persone che approfittano di momenti critici per ricavarne profitto, seguendo una vera e propria contronarrazione. Il problema è che questi avvelenatori non si limitano ad inquinare realtà attuali ma spesso creano vere e proprie correnti di pensiero per confutare anche i fatti del passato: questo significa creare una realtà lontana dal presente, parallela

e completamente astratta. Ma certi valori non vanno mai messi in discussione, è nostro compito far vincere la realtà contro l'alternativa perché non finiscano entrambe sullo stesso piano di valore. Ricordiamoci che le bufale prima o poi vengono tutte le scoperte. Per questo consiglio di stare sempre dalla parte della verità, anche se siamo in minoranza (Coltelli, Urso 2019, pp. 68-69).

Un'altra possibile arma di difesa che viene proposta dagli ideatori di BUTAC, una delle pagine dedicate alla lotta contro le bufale e la disinformazione, è una “dieta” mediatica, richiesta da moltissimi utenti ed utilizzata per capire quali siti siano più affidabili. La nota pagina propone alcune testate che vengono utilizzate dalla stessa per informarsi, tra le quali vi sono *BBC*, *Reuters*, *CNN*, *Guardian*, *Telegraph* e *New York Times*. Oltre a queste testate ben conosciute, gli ideatori del sito propongono alcuni personaggi, più o meno famosi, le cui bacheche social meritano un occhio di riguardo, come: Paolo Attivissimo, David Puente, Juanne Pili, Roberto Burioni, Dario Bressanini, Salvo di Grazia, Sylvie Coyaud (Coltelli, Urso pp. 97-98).

Se nonostante tutto non siamo ancora sicuri della veridicità di una notizia, è sempre bene non condividere. È una regola semplice ma che può davvero rendere i social un posto migliore e più sicuro.

Attualmente esistono alcuni siti atti a combattere il fenomeno delle fake news, i quali cercano di smascherare le notizie false ed eliminarle. Tra questi alcuni dei più importanti sono:

- <http://www.wired.it/topic/bufale/>
- <http://attivissimo.blogspot.com>
- <http://www.butac.it>
- <http://www.bufale.net>
- <http://bufaleedintorni.wordpress.com>
- <http://medbunker.blogspot.com>
- <http://www.malainformazione.it>

(Jacomella, Trichero, Attivissimo *et al.*, 2016).

Il numero di fake news è aumentato a dismisura con l'avvento della pandemia Covid19, che ha stimolato la disinformazione, tanto che l'OMS ha chiesto l'aiuto delle maggiori piattaforme web. Esattamente come per la crisi epidemiologica in atto, la giusta comprensione di come le fake news si diffondono è il primo passo per contenerle. Fra le tante notizie false, ci sono affermazioni come “bere latte protegge e cura l'infezione dal nuovo coronavirus”, “è possibile disinfettare mani o aree della pelle con i raggi UV”, “mangiare peperoncino protegge dal nuovo coronavirus”. Il Ministero della Salute combatte contro queste falsità e la loro diffusione (Ministero della Salute, *Nuovo coronavirus* 2020). Tuttavia, il problema non è solo italiano, anzi la dimensione è assolutamente globale. Molte analisi hanno mostrato come numerosi articoli di testate di varia natura ed origine – spesso russa –

alludano esplicitamente al coronavirus come arma per una guerra commerciale ed economica contro i rivali cinesi. Tra i siti con maggior disinformazione nei post condivisi si presenta TikTok, app molto in voga tra i giovani che ricondividono video di breve durata. Tra questi uno ha raggiunto addirittura 2,4 milioni di visualizzazioni prima di essere rimosso. Molti di questi contenuti sono stati opportunamente smentiti dal team EPI-WIN, un programma dell'agenzia delle Nazioni Unite, attraverso specifiche infografiche piuttosto efficaci, anche se forse non altrettanto virali rispetto ai contenuti fake che intendono rettificare (Calderini, 13 marzo 2020).

Negli ultimi anni molti divulgatori ed istituzioni si stanno muovendo per colmare il vuoto informativo che si è creato quando i cittadini hanno cominciato a cercare informazioni in maniera diretta sul web e non più attraverso i mezzi tradizionali, mettendo a disposizione anche alcuni servizi telematici ed informazioni utili sui propri siti e canali ufficiali. I progetti proposti da questi enti sono in costante aumento e si stanno diffondendo sempre di più, puntando sulla trasparenza e sul contatto diretto con i clienti e i consumatori. Questo aiuto è necessario, perché il numero di informazioni che riceviamo è spesso fuorviante. È necessario pertanto allenare il nostro spirito critico a reagire agli stimoli, chiedendoci se le informazioni che ci raggiungono sono affidabili e come verificarle, non assorbendole passivamente. È auspicabile riuscire a creare una capacità critica già dalle prime esperienze didattiche sia in famiglia sia a scuola, in modo da poter formare cittadini consapevoli e scrupolosi.

3. Usare le fonti nella didattica: sviluppare l'aspetto critico nei bambini durante la ricerca

3.1. *Utilizzare le fonti nella didattica: valenza di fonti nella didattica e come valorizzarle lavorando sui documenti*

In un percorso didattico risulta sempre utile il ricorso diretto alle fonti perché l'allievo riesca a comprendere meglio lo spirito dei tempi passati, grazie all'emotività suscitata dal documento storico.. Tuttavia, a volte l'utilizzo delle fonti avviene per far "riposare" gli alunni nel corso della lezione o, all'opposto, la classe viene caricata da troppe fonti documentarie da analizzare. Più spesso, l'utilizzo delle fonti è talmente sporadico da risultare inutile nell'apprendimento dei bambini ed esistono molti elementi che frenano gli insegnanti, i quali talvolta non si rendono conto dell'importanza delle fonti nella didattica.

Le motivazioni per cui gli insegnanti non utilizzano in maniera adeguata le fonti nella scuola primaria sono molteplici. Il fattore tempo: le fonti sono un argomento che deve essere affrontato molto rapidamente all'interno del programma scolastico e quindi non gli viene dato il giusto spazio, così da poter dedicare più tempo ad altri argomenti. Inoltre molto spesso si pensa che le fonti siano difficili da usare e che abbiano un linguaggio poco accessibile, incrementando dubbi tra le convinzioni pedagogiche degli insegnanti. Questi ultimi, infine, talvolta si trovano a non affrontare in maniera corretta le fonti per una semplice insicurezza personale riguardo la propria formazione sull'uso delle fonti nella didattica della storia. Il primo pensiero quindi è: perché usarle?

Nei capitoli precedenti abbiamo potuto constatare la sovrabbondanza di informazioni che riceviamo può essere un'arma a doppio taglio, e risulta pertanto necessario entrare in possesso di strumenti adeguati e che permettano di riorganizzare le conoscenze in continuo mutamento. Per fare ciò bisogna partire dai bambini e dalla scuola, bisogna valorizzare il *long life learning* (imparare ad imparare) ed un buon mezzo per sviluppare questi aspetti è l'utilizzo delle fonti in modo corretto.

Le fonti hanno valenza epistemologica, didattica e formativa. Si parla di valenza epistemologica in quanto lo studente deve valorizzare la propria formazione storica, entrando in possesso di canoni di conoscenza come la consapevolezza di che cos'è la disciplina della storia in sé per esempio. L'alunno deve essere in grado di decifrare le informazioni e per farlo deve partire dalla comprensione di concetti e strumenti fondamentali che gli permettano di comprendere in maniera consapevole la disciplina. In questa maniera potrà acquisire gradualmente l'approccio storico-critico che rappresenta una delle finalità principali dell'apprendimento della storia. A tal proposito interviene Ivo Mattozzi,

il quale spiega il rapporto tra utilizzo delle fonti nella scuola primaria e valenza epistemologica delle stesse. Egli afferma che:

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 formazione di quelle specifiche strutture e di quello specifico (Mattozzi 1992, p. 48).

Ma un'altra ragione per cui vale la pena utilizzare le fonti nella pratica scolastica viene proposta da Hilda Girardet, la quale afferma 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» (Girardet 2004, p. 22). Proprio da qui possiamo partire per analizzare la valenza didattica delle fonti storiche a scuola. Esse infatti sono legate soprattutto all'utilizzo di una didattica attiva ed a modelli didattici laboratoriali.

Quando utilizziamo le fonti come aiuto durante la lettura dal manuale con il fine esclusivo di assimilare informazioni allora l'utilizzo delle fonti è errato. Il loro utilizzo deve essere come strumento per la ricerca-scoperta dell'informazione da parte dello studente e come occasione di sviluppo delle competenze storiche. Per far sì che l'apprendimento diventi stabile e trasferibile è necessario che l'alunno partecipi alla costruzione dello stesso attraverso didattiche attive, per scoperta e metacognitive basate sulla metodologia di ricerca. Il lavoro sulle fonti è importante perché facilita questo processo e permette di conseguire alcune abilità disciplinari fondamentali come la consapevolezza del rapporto col passato o la capacità di critica riguardo appunto l'affidabilità di una fonte che, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, non è semplice. Inoltre un uso corretto delle fonti nella didattica permette di conseguire anche obiettivi formativi come l'educazione al patrimonio e ai beni culturali. Questi ultimi obiettivi ci permettono di affrontare la valenza formativa delle fonti nella didattica. Le fonti nella didattica infatti sono importanti in quanto servono per incrementare l'autonomia dello studente, il quale, alla fine del suo percorso scolastico, deve esser in grado di ricercare fonti, analizzarle e ricavarne informazioni utilizzando la ricerca come metodo. Questo compito è molto complesso nella società odierna, ricca di informazioni e non sempre affidabili: infatti, il problema maggiore tra le fonti di cui disponiamo è la maniera in cui possiamo orientarci, distinguerle, selezionarle e valutarne l'informazione ricevuta (Girardet 2004, p. 9). La disciplina storia tuttavia può essere amica dello studente in quanto può aiutare ad acquisire competenze di critica della fonte e di gestione delle informazioni.

A partire dagli anni '80 sono state elaborate diverse proposte didattiche per il lavoro sulle fonti, dalle più generali alle più specifiche. Tra queste vi sono alcuni modelli di lettura e classificazione delle fonti storiche che ci permettono di lavorare sulle fonti in sicurezza a scuola e permettere ai bambini di raggiungere gli obiettivi precedentemente presentati. Affinché il risultato sia ottimale è però necessario seguire un percorso corretto avviare i bambini al concetto di fonte e, successivamente, di *fake news*.

3.2. Avviare al concetto di fonte e di fake news

Quando si può iniziare a parlare di fonti con i bambini? La costruzione del concetto di fonte storica può essere già avviato a partire dalla scuola dell'infanzia, introducendo il termine in riferimento a materiali che permettono di ricostruire esperienze comuni e significative come i "copioni". I copioni sono le rappresentazioni mentali delle esperienze ripetitive che ciascuno impara vivendo e sono elementi caratterizzanti della vita sociale, della vita produttiva, della vita culturale, della sfera ludica, della vita religiosa. I bambini imparano copioni fin dalla prima infanzia. Perciò la loro conoscenza agevola la comprensione delle azioni altrui e delle attività umane nel presente. E la loro conoscenza è indispensabile per capire le società e le civiltà del passato. Senza i copioni a cui far riferimento diventerebbe impossibile interpretare le fonti.

Per quanto riguarda la scuola primaria invece, il termine si può estendere anche alle esperienze personali attraverso le quali si possono ricostruire la storia individuale e le fonti familiari, utili per arrivare al tassello successivo dell'impiego di tutte le tipologie di fonte elencate nel cap. 1. Nella scuola primaria si tende ad utilizzare maggiormente fonti iconografiche, orali e talvolta materiali, mentre quelle scritte vengono impiegate con particolare cautela. Inizialmente si tratta di porre all'attenzione dei bambini quella traccia che debitamente osservata ci aiuta a comprendere aspetti del tema oggetto di studio. Via via l'impiego si fa più sistematico e le fonti vengono classificate: prima in modo spontaneo, per giungere poi a ripartizioni più vicine a quelle degli storici. Si allenano i ragazzi a denunciare sempre la paternità delle informazioni utilizzate per una ricostruzione storica e a comprendere la relatività e la soggettività di ogni prodotto finale. Gradualmente si guidano i ragazzi a riflettere sulle diverse tipologie di fonti e sull'efficacia del loro uso.

Il primo incontro con le fonti a scuola dovrebbe fornire all'allievo un corretto concetto di fonte: che cos'è, a cosa serve e come si usa. È importante permettere una familiarizzazione con il concetto attraverso delle attività mirate che spesso sono trascurate.

3.3. Fare ricerca a scuola: archivi scolastici, sussidiari, articoli di giornale e web

Uno dei metodi di conservazione delle fonti a scuola risulta essere l'archivio scolastico, che costituisce la documentazione amministrativa e didattica prodotta nel tempo e sulla quale le scuole svolgono funzioni di vigilanza, conservazione e valorizzazione. Gli archivi scolastici sono accessibili a tutti, salvo alcune eccezioni previste dalla legge. Gli archivi scolastici inoltre vanno aggiornati periodicamente, in quanto risulterebbe troppo complicato ed inutile conservare ogni documento: lo scarto dei documenti dell'archivio dell'ente, secondo l'art.21, c. 1-d D.lgs 42/2004, è subordinato ad autorizzazione della Soprintendenza archivistica. L'eliminazione non autorizzata dei documenti porterebbe addirittura ad un arresto dai sei mesi a un anno e a una cospicua ammenda.

Le potenzialità delle fonti conservate in questi archivi

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 scuola: tutti temi che, per altro, incrociano con più vasti problemi di storia generale (Nardelli 1998, p.7).

Inoltre il lavoro con gli archivi scolastici e le fonti archivistiche in generale permette di dare una rilevante importanza alla ricostruzione della storia locale. Questo tipo di storia permette ai bambini che sono al primo incontro con le fonti storiche di entrare in contatto con processi e cambiamenti vicini a loro, imparare a leggere il territorio che li circonda e promuovere un senso di appartenenza alla propria cultura e società.

La disponibilità di queste fonti è importantissima per gli allievi, perché in questa maniera essi incrementano la consapevolezza di aver effettivamente costruito sapere storico. La ricerca delle fonti da parte degli studenti è necessaria per la loro formazione e ha un valore motivazionale in quanto stimola in loro la capacità di raccogliere e collegare informazione attraverso diversi metodi di ricerca. . Oggi uno dei mezzi principali è internet, che diventa un importante alleato durante la ricerca scolastica. Per questo tipo di ricerca però l'esigenza di una figura adulta al fianco dei ragazzi è fondamentale dati i vari pericoli del web, già analizzati nel corso di questo elaborato. Tra i vari metodi di ricerca si presenta il *WebQuest*, un'attività didattica che permette di utilizzare le fonti appena reperite online e di dar più valore al loro utilizzo fondato sul *problem solving*. Quest'attività nasce nel 1995 per mano di Bernie Dodge – professore dell'Università di San Diego – e Tom March. Il professore Dodge formalizzò la ricerca studiando il lavoro di Robert Marzano sui processi di apprendimento, che secondo quest'ultimo si attua attraverso 5 dimensioni del pensiero così divise:

- attitudine e percezioni positive durante l'apprendimento;

- processo iterativo di integrazione delle nuove conoscenze;
- estensione e affinamento della conoscenza acquisita;
- utilizzo della conoscenza acquisita per svolgere un compito autentico;
- determinazione a risolvere il problema con accuratezza.

Il *WebQuest* si sviluppa attraverso sei passaggi fondamentali, così suddivisi: la prima fase è quella dell'introduzione, in cui l'insegnante spiega gli obiettivi e le finalità del compito. Successivamente, attraverso il compito, il docente spiega la consegna da realizzare (*problem solving*, ricerca, progetti.). Nel terzo passaggio l'insegnante consegna la sitografia su cui gli studenti possono lavorare. Dopodiché, verrà suggerito agli alunni come suddividere il lavoro ed infine, dopo aver spiegato i processi di valutazione, gli alunni presenteranno i propri lavori. L'attività è consigliata per alunni della scuola secondaria, anche se si può introdurre alla scuola primaria con le dovute attenzioni e consigli. Può nascere infatti un interessante connubio tra *WebQuest* e *cooperative learning*, attraverso il quale i ragazzi possono incrementare i processi di apprendimento, spirito critico durante la ricerca e interazione tra pari.

Per far sì che l'attività vada a buon fine servono alcuni strumenti che si possono reperire nella maggior parte delle scuole: dispositivi digitali (computer o tablet), accesso ad internet e programmi utili per creare presentazioni, relazioni o mappe per esempio, quali PowerPoint, Padlet o Symbaloo. Naturalmente per una scuola primaria è importante la figura del docente che, come accennato anche in precedenza, ha il compito di selezionare i materiali utilizzabili. In questa maniera gli studenti possono concentrarsi maggiormente sullo svolgimento del compito piuttosto che sulla ricerca delle informazioni. Uno degli obiettivi primari di questa attività infatti è quello di incrementare la criticità dei bambini durante la ricerca scolastica e di renderli protagonisti attivi dei processi di apprendimento, riprendendo così alcuni capisaldi del costruttivismo.

Quelle appena elencate sono alcune delle soluzioni applicabili dagli insegnanti, ma il principale canale di trasmissione di informazioni e di ricerca storica da parte degli studenti rimane il sussidiario. Questo strumento, se usato correttamente, può aiutare veramente molto nella ricerca storica. Con il passare del tempo i sussidiari della scuola primaria si sono evoluti, trasformandosi in testi più complessi al cui interno sono presenti personaggi che guidano alla lettura, un filo conduttore che può essere rappresentato da un viaggio, un'impaginazione che spesso ricorda quella del fumetto. In questa maniera il testo diventa più coinvolgente per gli studenti ed abbandona la staticità che aveva negli anni precedenti. In molti casi, inoltre, al loro interno si presentano delle fonti vere e proprie, attraverso le quali si può partire per avviare lo studente al concetto di fonte, ad esempio tramite la schedatura di una di esse per proporre una prima introduzione al laboratorio di storia. Ad oggi infatti i sussidiari sono ricchi di finestre che permettono di individuare percorsi personalizzati e di approfondimento, lavori sulle iconografie, sulle fonti, sui glossari e sulle curiosità. In definitiva il sussidiario può donare

all'insegnante una vasta scelta di opzioni metodologiche e didattiche, a patto che egli lo sfrutti integrandolo con altre attività per poter sfruttare al massimo tutto il suo enorme potenziale.

3.4. Modelli didattici per lettura fonti: schedare, classificare e leggerle la fonte

Ma come possiamo leggere le fonti insieme ai bambini per permettergli analizzarle in maniera competente anche in età precoce? I metodi di lettura delle fonti si diversificano in vari modelli e metodi. Essi possono essere comuni oppure differenziati in relazione al tipo di fonte storica analizzato. La scelta è molto vasta, ma starà all'insegnante scegliere il modello più congruo di volta in volta.

Durante i lavori si possono distinguere diversi tipi di modelli in base alla tipologia di fonte e di utilizzo che deve farne l'insegnante. Tuttavia, indipendentemente dal modello, è necessario schedare e classificare la fonte attraverso indicatori di lettura.

Durante la schedatura vengono applicate alcune abilità cognitive che permettono a chi schedi di proporre un modello valido ed efficace in relazione all'obiettivo finale. Non esiste una vera e propria sequenza di schedatura poiché essa dipende dal tipo di fonte che si sta analizzando, ma esistono una serie di indicatori base che si possono riconoscere anche nelle 5W dello stile giornalistico inglese (*Who, What, Where, When, Why*). Queste ci permettono di conoscere l'autore (*Who*), i temi principali (*What*), il luogo (*Where*), la data (*When*) e lo scopo della fonte (*Why*). Tuttavia è complicato riuscire a recuperare tutte le informazioni dalla fonte stessa, pertanto il ruolo dell'insegnante risulta essere determinante per riuscire a reperirle. In molti casi infatti egli dovrà integrare quanto fornito dalla fonte con delle apposite ricerche. Il ruolo di mediatore dell'insegnante inoltre si modifica in base alle intenzioni dello stesso. Egli deve direzionare la propria ricerca e la schedatura della fonte in riferimento agli obiettivi che intende raggiungere. La scelta su cui ricadrà la schedatura determinerà anche le metodologie di lavoro che verranno utilizzate in classe.

Per poter rendere affidabile la schedatura della fonte inoltre è possibile utilizzare degli indicatori di classificazione della stessa. Questo passaggio è chiaramente riconducibile alla classificazione delle fonti, già analizzata nel capitolo precedente. Durante la lettura delle fonti per la loro schedatura infatti, è necessario poterne studiare: il codice, il materiale, l'intenzionalità ed il livello di mediazione rispetto alle informazioni che contiene. Anche in questo caso il processo di classificazione ed analisi della fonte deve essere supportato dall'insegnante che, attraverso delle domande stimolo ed una conversazione clinica con il gruppo classe, deve condurre gli alunni.

Il processo di schedatura è stato analizzato e riproposto in varie forme sia da Antonio Brusa sia da Ivo Mattozzi, che hanno proposto due differenti metodi di lavoro sui documenti di cui disponiamo.

Il primo, ne *Il laboratorio di storia*, espone quattro importanti operazioni che vengono svolte durante le analisi della fonte, prendendo in considerazione e rimodernizzando il metodo utilizzato da Droysen nel *Sommario di Istorica* del 1858. Il primo è la selezione delle fonti, in cui l'insegnante deve preselezionare alcuni documenti e fonti storiche e fornirli agli studenti, i quali dovranno scegliere quelli più inerenti all'argomento in questione attraverso una semplice lettura. Il processo di selezione è libero e può essere motivo di sperimentazione per gli studenti. Questa attività è molto importante perché inizia a guidare gli allievi verso la consapevolezza che i documenti non esistono in sé, ma sono creati dallo storico attraverso la loro analisi.

Il secondo punto riguarda l'interrogazione che può essere svolta tramite ampie domande, per parole chiave oppure con una griglia di interrogazione più analitica (predisposta dall'insegnante). In un contesto di scuola primaria, in cui si affrontano le prime interrogazioni a documenti e fonti, quest'ultimo metodo è indubbiamente il più consigliato ed il più efficiente. Tuttavia non esiste una griglia prefabbricata e valida per ogni tipo di documento. Anche in questo caso dipende dalla classificazione del documento, ma nel mondo scolastico, a mio parere, l'importante è capire come lo storico lavora. In questo passaggio risulterà essere un importante alleato il laboratorio, di cui parleremo più avanti.

Successivamente si giunge all'interpretazione del documento, ossia un'operazione di lettura del documento in cui si traggono le informazioni necessarie. Ancora una volta il ruolo dell'insegnante, soprattutto in un contesto come quello della scuola primaria, risulta essere essenziale per la buona riuscita di questo passaggio. È necessario coinvolgere gli alunni integrando con documenti appropriati ed adatti.

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.

(Brusa, 1991, p. 39) .

È proprio in questa fase che l'alunno cercherà di porsi delle domande sulle ragioni delle informazioni. Il fine è proprio quello di accompagnare l'alunno nel processo di ricerca e formulazione di ipotesi autonoma durante lo studio della fonte.

Ciò ci porta all'ultima fase dell'analisi di Brusa: il confronto. Durante il confronto (o contestualizzazione) l'obiettivo principale è quello di rispondere alle ipotesi formulate durante l'interpretazione. Esistono due possibili metodologie di lavoro. La prima tramite il confronto con fonti omogenee per tema, mentre la seconda attraverso il confronto con il manuale utilizzato. Questo

passaggio può chiudere l'attività ma allo stesso tempo aprire altre porte per una nuova ricerca e delle nuove domande poste dai bambini, che non escludono assolutamente le ipotesi precedenti.

Le operazioni sulla fonte proposte da Ivo Mattozzi, invece, focalizzano la propria attenzione sugli strumenti utilizzati e sull'epistemologia della disciplina. Per questa ragione il suo modello è molto più complesso rispetto a quello di Brusa. Innanzitutto il lavoro deve essere preceduto dalla tematizzazione dell'oggetto di ricerca, dalla problematizzazione della ricerca e dall'individuazione di fonti pertinenti. (Rosso 2006, p.18)

Il passaggio successivo si divide in 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» (Mattozzi, 1992, p. 55). E la seconda deve «stabilire il livello di probabilità per ogni informazione» (*ibid.*, p. 55).

Al riguardo Mattozzi propone un interessante modello di lettura della fonte, di cui l'insegnante può usufruire per analizzare in maniera graduale la fonte insieme al gruppo classe. Qui di seguito viene esposta.

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

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 e 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 preconoscenza 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?

(Mattozzi, 1988, pp. 49-51).

3.5. Il laboratorio didattico

Una delle metodologie didattiche che più rappresentano l'approccio alla disciplina e che permettono di leggere il passato per avere più consapevolezza del presente è indubbiamente il laboratorio di didattica della storia. Il laboratorio didattico costituisce un'attività pratico-operativa che si svolge insieme alla mediazione didattica, in un ambiente condiviso dove docenti e allievi interagiscono tra loro nel processo di costruzione della conoscenza e delle competenze. In questa maniera viene valorizzata la responsabilità individuale attraverso un metodo di tipo cooperativo. Da quando alcuni tra i pedagogisti più importanti come Piaget, Vygotskij e Bruner hanno condiviso un metodo di processo attivo, attraverso cui ogni allievo è soggetto del suo stesso sviluppo, si è posto come obiettivo primario lo sviluppo della competenza di imparare a imparare. Questa attività risulta

essere multidisciplinare dato che i saperi diventano strumenti per verificare conoscenze e competenze degli allievi in tutte le discipline scolastiche.

Questo metodo diventa un momento di analisi e sperimentazione delle fonti e degli argomenti trattati, infatti non è necessariamente il momento in cui si lavora all'interno del laboratorio, quanto il momento in cui si parte da un "problema" e lo si affronta insieme. Il *problem solving* è uno dei capisaldi di questa attività, in quanto permette di valorizzare il pensiero critico dello studente, coinvolgendolo in prima persona. Il problema presentato, anche se molto semplice, favorisce il legame tra teoria e pratica e permette di avere una visione più concreta soprattutto quando gli argomenti trattati sono astratti. È l'insegnante che deve trovare una situazione-problema da proporre e che può risolvere, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, attraverso attività laboratoriali che si avvalgono del gioco. Il gioco infatti valorizza la fantasia e la creatività del bambino e ne incrementa l'apprendimento perché si tratta di un'attività motivante e fruitrice di processi cognitivi. Attraverso il gioco i bambini non percepiscono la fatica e pertanto l'apprendimento è facilitato.

L'insegnante ha un ruolo molto importante in questo perché lo studente deve essere indirizzato verso il rigore metodologico della ricerca a partire dal primo momento di approccio con un determinato argomento. Il punto di partenza per l'insegnante è quello di stimolare la curiosità dello studente, coinvolgendolo attraverso domande sul tema che si intende affrontare. Una volta creato l'interesse attorno al tema prescelto, l'insegnante deve cercare di preparare delle attività e di proporre le fonti necessarie per trovare una risposta alle domande precedentemente formulate con gli alunni o, almeno, per facilitarne l'acquisizione. In questa maniera si creano maggiori punti di contatto tra conoscenza ed esperienza diretta e le informazioni vengono immagazzinate più chiaramente dai bambini. Per quanto riguarda questa fase è importante cercare di sfatare un luogo comune secondo cui le fonti da utilizzare sono esclusivamente quelle primarie. È dimostrato invece che anche le fonti secondarie hanno una rilevante importanza in quanto propongono più risposte alle domande che si pongono solitamente gli studenti. Esse infatti abituanano gli alunni a trovare le informazioni che gli servono principalmente nelle fonti indirette, ossia grazie al lavoro già compiuto dagli storici (Panciera, Zannini, 2006, pp. 124-128).

Ciononostante il laboratorio scolastico non può sostituire completamente la didattica trasmissiva, ma può integrarla attraverso lavori utili per la formazione del bambino. La didattica laboratoriale infatti è un percorso che rende possibile la valorizzazione dell'esperienza concreta degli alunni, in cui la attività svolte sono aperte all'interpretazione e orientate ai risultati.

Tuttavia fare didattica sulle fonti non significa necessariamente avviare un laboratorio in quanto la lettura delle fonti non è prefigurata. Il laboratorio cerca di avvicinarsi al lavoro dello storico, molto più "imprevedibile" dell'acquisizione passiva di informazioni. Anche nel momento in cui il

laboratorio non è composto da uno spazio idoneo può sempre assumere l'aspetto di attività didattica in cui gli studenti sperimentano tecniche e metodi specifici della storia. È proprio attraverso la didattica della ricerca, infatti, che lo studente utilizza le fonti come guida per simulare le operazioni di produzione e acquisizione di informazioni storiche. Lo scopo di queste attività risulta essere quello di permettere all'alunno di saper fare, di appropriarsi di competenze trasversali e specifiche. L'allievo ha un ruolo attivo nella costruzione del sapere e nella scelta degli strumenti accrescendo la sua responsabilità. Le attività laboratoriali favoriscono anche nuovi approcci con materiali differenti, tra cui quelli digitali. In questa maniera viene riattivata la motivazione ed il piacere della disciplina, la quale riacquisisce una delle sue caratteristiche più affascinanti: l'imprevedibilità dei risultati (Zalc 2019).

Una delle caratteristiche più interessanti di questa metodologia riguarda le opportunità che offre, a partire dalla possibilità di integrare il lavoro con strumenti e materiali differenti in base alle necessità dello sviluppo del percorso che si sta svolgendo. Inoltre questo permette di avere una certa libertà di interpretazione anche da parte del docente, che può ritenere più importante un utilizzo della tecnologia piuttosto che della fisicità delle fonti o viceversa. Un importante sostegno per permettere tale libertà è la struttura del laboratorio, che viene valorizzato al massimo quando svolto in un'aula polivalente, in cui vi è la possibilità di proporre lavori di gruppo, consultare diverse fonti ed elaborare diverse tipologie di prodotti. I supporti tecnologici, inoltre, consentono un maggior numero di attività diversificate tra loro ed i differenti sussidi permettono di aggiornare le attività. Risulta importante anche documentare quanto svolto attraverso l'utilizzo di diari di bordo, foto, video ed attività concluse per poterlo poi eventualmente riutilizzare con un altro gruppo di studenti. Come affermato anche precedentemente, il laboratorio di storia propone differenti linguaggi che poi vengono analizzati dall'insegnante e dagli allievi, che li interpretano e li confrontano.

Si può notare come esistano moltissime sfaccettature della didattica laboratoriale, una metodologia che favorisce la motivazione e la creatività, ma che sviluppa anche la socializzazione degli alunni e dà loro modo di personalizzare le proposte didattiche. L'apprendimento laboratoriale quindi risulta essere una soluzione più che valida da proporre a scuola, in quanto permette di creare un percorso attivo dello studente, appropriato sia dal punto di vista didattico sia dal punto di vista socio-psico-pedagogico.

3.6. Allenare lo spirito critico

Il sistema scolastico utilizza metodologie e sistemi educativi con il fine di formare i bambini verso una nuova cittadinanza. Questa nuova tipologia di cittadinanza attiva parte dall'insegnamento

della geostoria, in cui il bambino diventa un “piccolo storico”, non solo per una semplice acquisizione di informazioni relative al territorio e al passato, ma anche per una formazione consapevole di cittadino e studente. I saperi geostorici hanno una valenza fondamentale in questo frangente, in quanto, tra i curricoli scolastici, risultano essere i più interpellati all’interno delle complessità della società del presente. Questo processo è in “divenire”, e in quanto tale la scuola deve educare alla formazione ed esercizio del senso critico,

Come visto nei due capitoli precedenti il concetto di fonte è molto controverso e dibattuto e la sua veridicità non risulta essere sempre così scontata come sembra. La funzione probatoria delle fonti è diventata essenziale perché su di essa si fonda tutta la credibilità della disciplina. Ma come fare per permettere ai bambini di essere più critici durante la ricerca storica? Uno degli elementi principali di difesa dalle *fake news* è l’individuo stesso, che attraverso il proprio spirito critico discrimina ciò che è vero da ciò che non lo è. Risulta però molto complicato per uno studente della scuola primaria, pertanto è fondamentale il ruolo dell’insegnante, che deve essere una guida per lo studente attraverso lo studio e l’utilizzo delle fonti storiche.

Per rendere l’insegnamento della storia più accattivante e coinvolgente nella scuola, soprattutto ai livelli di infanzia e primaria, è necessario proporre delle attività che risultino divertenti e che coinvolgano gli alunni. È necessario inoltre che queste attività siano atte alla formazione di uno spirito critico degli alunni durante l’apprendimento. Una soluzione può essere il *digital storytelling*, ossia la narrazione realizzata attraverso strumenti digitali quali app o web che costruiscano un racconto costituito da molteplici elementi di formati differenti (video, audio, immagini ecc.). Sviluppatisi in America, potremmo definirlo come un vero e proprio ambiente di apprendimento multimediale capace di organizzare la conoscenza e mettere a “sistema” elementi interagenti tra loro (Lambert 2002; Gils 2005; Ohler 2008; Robin 2008; Yuksel *et al.* 2011; Dibattista & Morgese 2012). Con il *digital storytelling* si coinvolgono anche gli aspetti tecnologici, che in questo caso non hanno come unico fine quello di trasmettere un messaggio, ma anche quello di rendere più efficace ed efficiente la comunicazione. Pertanto gli strumenti diventano parte integrante del racconto in quanto contribuiscono alla trasmissione coerente dell’esperienza. «Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l’altro ieri, la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione» (Bruner 2001, p. 53). E dato che l’utilizzo dei vari dispositivi narrativi migliorano la comunicazione e la trasmissione di informazioni e di esperienze risulta necessario collocare il tutto all’interno di una storia collettiva. Perciò è possibile creare anche dei laboratori di *digital storytelling* progettati per divertirsi con la storia e con i processi di costruzione storica, in cui l’insegnante progetta l’insegnamento della storia utilizzando l’approccio narrativo integrandolo con risorse digitali. In

questa maniera l'alunno acquisisce familiarità con il metodo storico divertendosi e sperimentando attraverso attività ludiche.

È proprio l'utilizzo di giochi didattici un altro possibile esercizio per allenare lo spirito critico durante la ricerca storica. Il gioco è un mediatore didattico importante per i bambini che punta alla simulazione della realtà attraverso l'esplorazione. L'attività ludica presenta diversi vantaggi nella crescita del bambino, infatti essa gli permette di conoscere una terminologia specifica della storia, attivare processi di conoscenza in autonomia, sviluppare il confronto tra i pari ed avvicinare anche i più piccoli a letture storiografiche per formare alla conoscenza. Possono esserci molteplici forme di gioco da sviluppare a scuola.

- I giochi di simulazione, in cui i giocatori seguono delle regole precise esistenti nel mondo reale e hanno dei ruoli specifici. Il loro obiettivo è quello di imitare e replicare la realtà ed è molto importante che in queste situazioni gli studenti imparino sia dalla "vittoria" sia dalla "sconfitta". In questo modo si possono migliorare le competenze specifiche e imparare dagli errori commessi durante questi esercizi. Inoltre questa tipologia di gioco può aiutare gli studenti ad aumentare le coscienze, le competenze e la loro efficienza. Ci possono essere diverse tipologie di giochi di simulazione, tra cui quelli di «plancia – quelli che hanno un tabellone su cui i giocatori muovono pedine che rappresentano gli elementi del gioco e non semplici segnaposti – di movimento – quando, per esempio, si corre o ci si sposta per interagire con gli altri – di carte – quando queste, per esempio, rappresentano provvedimenti da “mettere in gioco” e far discutere – o svolti in Rete con l'ausilio del computer: non è il supporto l'elemento caratterizzante, ma la struttura stessa del gioco, il motore che lo anima» (Musci 2012, p. 287).

- I giochi di ruolo, che si strutturano con una situazione di *problem solving*, che viene affrontata dagli studenti attraverso un lavoro sulle narrazioni di vita quotidiana del tempo scelto, permettendo di lavorare all'interno del contesto storico predefinito. Si svolgono delle narrazioni condivise in cui il giocatore gestisce trama, personaggi e ambientazione comune, mentre gli altri interpretano un personaggio protagonista (Sidoti 2003).

- Il *role playing* e il gioco del “far finta di”, in cui si propone una rappresentazione della realtà, ossia una versione del mondo reale dove ci si sofferma sugli aspetti essenziali che definiscono una situazione con il fine di acquisire competenze relazionali situate. Il *role playing* si svolge in un contesto dinamico, dove è necessario distinguere almeno due locutori, un luogo, un tempo, i rapporti e un problema. Esistono diversi motivi dell'importanza del gioco del “far finta”, infatti questo tipo di gioco permette ai bambini di esplorare i significati sociali che stanno apprendendo e di acquisire una certa confidenza con l'utilizzo di oggetti, azioni e situazioni (Bondioli 1996). Inoltre il *role playing* propone molti vantaggi, distinguibili in tre diversi piani dell'apprendimento. Per quanto riguarda il piano semiotico esso unisce le parole alle espressioni del viso, ai gesti ed

agli oggetti; sul piano psicologico perché è una simulazione e pertanto viene vissuto come un gioco; sul piano sociale perché può essere una sorta di apprendistato di modelli relazionali e culturali.

- I giochi di comitato, dove c'è la personalizzazione di ruoli ed obiettivi per ogni giocatore, il quale dovrà orientare gli altri partecipanti a risolvere un determinato problema attraverso il dibattito. Questa attività può essere proposta per la scuola secondaria di primo e di secondo grado piuttosto che per la primaria, dove sono preferibili attività che riprendono maggiormente l'aspetto ludico.

- I giochi di escursione sono tra i preferiti dei bambini. Questi si svolgono spesso sotto forma di caccia al tesoro o attività all'aperto e, a differenza dell'uscita guidata, presentano un'attività interattiva che immerge i bambini in una data realtà territoriale attraverso tappe di un percorso-gioco per giungere alla soluzione finale (Ciancio&Iacobone 2000). Un gioco-escursione di storia per essere didatticamente efficace deve essere: divertente e avvincente; competitivo e carico di tensione; breve, non deve superare le tre ore, da dividere tra gioco e debriefing; gestibile nel rapporto di un master/gruppo di giocatori; strutturato in tutte le sue componenti, sperimentato e monitorato prima della sua diffusione, facilmente riproducibile con pochi mezzi; rigorosamente basato su fonti storiche e ricostruzioni storiografiche; giocabile attraverso la lettura di un regolamento essenziale e chiaro (Impellizzeri 2004; Ardito *et al.* 2008).

- I giochi di percorso sono dei giochi che si svolgono attraverso dei percorsi organizzati e suddivisi in tappe raggiungibili attraverso il lancio dei dadi. Tra gli esempi più conosciuti vi è il gioco dell'oca, che può strutturarsi inserendo all'interno delle varie caselle un periodo o la vita di un personaggio storico. I vantaggi di questi giochi sono molteplici, in quanto permettono di incrementare la descrizione verbale attraverso la spiegazione del percorso e di realizzare modelli rappresentativi di percorsi effettuati, consolidando così gli indicatori spaziali.

- I libri-gioco invece sono dei libri contenenti dei paragrafi, al termine dei quali si presentano delle attività che il bambino dovrà svolgere per costruire una storia che si svilupperà su differenti scenari in base alle scelte del lettore (Angiolino 2004).

La dinamica ludica pertanto è molto importante per la crescita e la formazione del bambino, in quanto permette di amplificare la capacità di fare esperienza. Risulta essere importante anche il momento del "dopogioco", in cui l'insegnante dev'essere in grado di guidare la classe nei processi di contestualizzazione storica dell'esperienza. Questo momento, conosciuto anche come debriefing, riguarda la riflessione critica realizzata al termine del gioco, in cui si riporta quanto svolto in precedenza valutando gli aspetti positivi e quelli negativi della fase di gioco e analizzando l'attività cercando di trovare dei parallelismi con la realtà.

Oltre alle attività ludiche, inoltre, l'insegnante può percorrere altre strade per aumentare la criticità dei bambini durante la ricerca storica. Tra queste un valido esempio di utilizzo di fonti inerenti al passato può essere il fumetto: una fonte non convenzionale ma con un importante valore per quanto riguarda l'analisi storica. Esso è un importante strumento per raccontare eventi del passato o personaggi. Esistono varie attività che possono essere proposte, una delle quali riguardante gli stereotipi, di cui proprio i fumetti sono ricchi. Una possibile esercitazione potrebbe essere fatta su un fumetto di Asterix e Obelix, i celebri protagonisti del paesino della Gallia che resiste agli attacchi romani mentre il resto del territorio è occupato dall'esercito romano. Leggendolo con la classe si potrebbero proporre alcune attività di confronto con la narrazione storica, ma anche analizzare i vari linguaggi e valori dei protagonisti. Così facendo si presenterebbero molte competenze da valutare, tra cui l'identificazione delle fonti non convenzionali per la storia romana e la lettura critica di un testo, distinguendone fatto storico e aspetti romanzati. Inoltre, in seguito a una lettura accurata di fumetti già esistenti, si potrebbe proporre persino la costruzione di un fumetto storico. Un episodio storico potrebbe essere raccontato e spiegato tramite testo ed illustrazione, andando a correggere gli "errori" degli originali. Per di più oggi esiste la possibilità di integrare questo mondo con la tecnologia attraverso il *digital storytelling*, con il quale si possono utilizzare programmi ed applicazioni per modificare la storia e renderla più accurata possibile. Tra le possibili app esiste www.StoryBoardThat.com, grazie al quale i bambini possono creare la loro storia utilizzando le conoscenze acquisite: l'ambiente corretto, i vestiti del periodo storico e le attività quotidiane della civiltà studiata (<https://bussolascuola.blogspot.com/2020/06/narrare-la-storia-fumetti.html>).

L'importanza di questo lavoro serve anche per smontare i luoghi comuni che si creano all'interno del percorso didattico-storico. A tal proposito Brusa elenca alcuni luoghi comuni che circondano le varie nozioni scientifiche dei documenti storici (Brusa 1991, pp. 28-29):

CONCETTI DI BASE DEL DOCUMENTO STORICO	LUOGHI COMUNI
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

Brusa, tuttavia, consiglia di non compiere tutte queste operazioni all'inizio, ma durante le attività didattiche che si svolgono in classe in maniera graduale, sino a giungere alla consapevolezza dello studente riguardo la natura del documento. Ciononostante, per raggiungere questo obiettivo è importante che si parta dai primi anni di scuola con la formulazione di una progressione di attività e conoscenze da distribuire nel corso della primaria e della secondaria di primo grado.

Inoltre, per poter aumentare la capacità critica dei bambini durante lo studio della storia, è necessario porre una particolare importanza ai prerequisiti dei ragazzi. L'uso storico della fonte ha bisogno di determinate prenosce che lo storico Ivo Mattozzi ha riassunto in alcune operazioni (Mattozzi 1992, p. 56):

- scoperta della funzione della fonte in rapporto al passato;
- scoperta dell'eterogeneità della fonte potenziale;
- capacità di discriminare notizie pertinenti e di classificarle in implicite, esplicite ed euristiche;
- capacità di individuare il carattere formale della fonte.

Lo storico, inoltre, ha proposto una significativa operazione propedeutica essenziale per la conoscenza dei prerequisiti della classe, fondata sulla pluralità degli aspetti di una fonte, ognuno dei quali può essere letto sotto diversi occhi come, per esempio, il messaggio della fonte, le dimensioni, la forma ecc. Ognuno di questi aspetti può suddividersi in altre diverse visioni che sono articolate a sua volta in differenti sfaccettature in base alla prenosce di chi le legge.

Insegnare storia, in definitiva, facendo ricerca e sperimentando modelli didattici della ricerca "simulata", permette di maturare competenze disciplinari e pluridisciplinari, capaci di far comprendere la sintassi del sapere storico, cioè la «capacità di saper riconoscere e applicare le regole consolidate e gli strumenti convenzionali, epistemologicamente pertinenti, su cui si fonda la produzione storiografica di tipo scientifico» (Deiana 1999, p. 25).

3.7. Percorso didattico: scelte e obiettivi, descrizione percorso didattico e raccolta ed interpretazione dei dati

In conclusione, la didattica della storia e le fonti storiche hanno un processo intrinseco atte a proporre un clima collaborativo in cui la classe si sviluppa come comunità di ricerca. Ho pensato pertanto ad un possibile percorso didattico da poter proporre ad una classe terza per poter approfondire il concetto di fonte che, generalmente, viene introdotto al termine della classe seconda. Si intende quindi «far incontrare il bambino con questi concetti preliminari e anche con le diverse

tipologie di fonte: [...] tracce che aiutano a ricostruire la storia della sua vita o della sua classe» (Rosso 2006, p. 7) «In questo modo 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» (Rosso 2006, p.7).

Così facendo si vogliono sviluppare nel bambino alcune competenze fondamentali della storia, in relazione non solo alla fonte trattata, ma anche alla storia personale dello studente. Per fare ciò si cercherà di far riferimento anche alle situazioni vissute dagli alunni ed alle proprie esperienze personali, per arrivare infine all'interrogazione delle fonti ed alla loro interpretazione.

Concludendo, possiamo dire che l'obiettivo finale è quello di condurre l'allievo ad un'autonomia critica che gli permetta di poter lavorare sulle fonti. L'allenamento risulterà essere un prezioso alleato in questo e, insieme alla figura dell'insegnante, dovrà fornire allo studente un grado di conoscenza dell'argomento che lo ponga ad un piano di tranquillità generale per affrontare le crescenti difficoltà nella ricerca storica. Lo scopo pertanto è quello di portare gli alunni ad una lettura critica delle fonti, interrogandole e ponendosi dei quesiti sulle stesse e sul contesto in cui esse si trovano. Il processo di insegnamento/apprendimento pertanto, attraverso gli strumenti e le metodologie elencati in questo elaborato, tiene conto del sapere e dell'esperienza degli alunni come punti di partenza dei percorsi di apprendimento per formare i cittadini attivi del domani. I bambini, così, iniziano ad essere consapevoli della conoscenza storica che gli permette di affrontare le differenti situazioni odierne usufruendo delle "buone pratiche" acquisite durante il periodo di formazione.

TRAGUARDI DI COMPETENZA

TRAGUARDI METACOGNITIVI

(Competenza chiave europee) Particolare importanza e riferimento in ambito educativo-didattico hanno le competenze chiave europee non ordinate gerarchicamente ma da considerarsi tutte di pari importanza. Quattro specifiche sono:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza digitale.

Altre quattro sono competenze trasversali e sono sempre più importanti per muoversi nella società attuale, per questo è fondamentale che la scuola le metta al centro della propria funzione educativa, potenziando la centralità dello studente e incrementando la collaborazione con il contesto territoriale. Per questo si attiverà un modello di apprendimento collegato al mondo reale con attività orientate all'azione e basate proprio sulle competenze trasversali.

- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

TRAGUARDI DISCIPLINARI (o interdisciplinari)

(Traguardi per lo sviluppo delle competenze tratti delle Indicazioni Nazionali)

- Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni
- Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando concettualizzazioni
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplicissimi testi storici
- Riconosce le tracce storiche presenti sul territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale

ABILITÀ (disciplinari o interdisciplinari) *Organizzazione delle informazioni -Cogliere dalle fonti elementi utili alla comprensione di un fenomeno storico - Verbalizzare in maniera schematica quanto ricavato - Collocare nello spazio e nel tempo le ere preistoriche - Osservare come l’evoluzione dell’uomo dipenda dalle condizioni geografiche e climatiche *Uso dei documenti - Individuare le tracce e usarle come fonti per ricavare conoscenze - Ricavare da fonti di tipo diverso conoscenze semplici su momenti del passato *Strumenti concettuali e conoscenze - Avviare la costruzione dei concetti fondamentali della storia *Produzione - Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante schemi guidati	CONTENUTI/ CONOSCENZE (disciplinari o interdisciplinari) - Conoscere differenti criteri per classificare e seriare delle fonti - Conoscere diverse categorie di fonti proposte dalla disciplina “storia” (materiali, iconografiche, scritte, orali) - Essere consapevoli del rapporto tra fonti e conoscenza del passato - Essere consapevoli della gamma indefinita di tracce passibili ad essere trasformati in fonte - Conoscere alcuni strumenti convenzionali di misurazione del tempo (orologio, calendario, linea del tempo ecc.)
COMPITO SIGNIFICATIVO Gli alunni saranno coinvolti nelle attività partecipando attivamente , portando materiale diverso che possa essere utilizzato come genere di fonte durante il percorso didattico.	DESTINATARI Classe terza. Una classe composta da 16 alunni, di cui un bambino con disturbo di attenzione a cui è stato redatto un PDP.

STRUMENTI	TEMPI
Materiale di facile consumo, cartelloni, libri di testo, libri extrascolastici, computer, fotocopie, oggetti e materiali portati dai bambini e dall'insegnante.	Cinque lezioni di un'ora integrate alla programmazione annuale. Lo svolgimento sarà da fine settembre ad inizio novembre.
ATTIVITÀ - Costruzione di un cartellone - Attività multimediali e preparazione delle fonti personali - Laboratorio di storia - Gioco-escursione ed attività sulla linea del tempo - Lavoro sui fumetti per trovare gli errori e ricostruzione degli stessi attraverso dispositivi multimediali	

METODOLOGIE ATTIVE COSTRUTTIVE

- Metodologie laboratoriali: (spazio del fare e dell'agire individuale o per piccoli gruppi)
- Metodologie ludiche
- Metodologie animative: (teatro, drammatizzazione, teatro delle ombre, storytelling, circle time)
- Peer tutoring o apprendimento tutoriale: (affiancamento di un compagno coetaneo o un po' più grande)
- Apprendimento cooperativo
- Apprendimento autovalutativo
- Problem solving
- Brainstorming
- Uso di strumenti audiovisivi e di tecnologie multimediali
- Lezione frontale

METODOLOGIE DIALOGICHE

- Lezione frontale
- Lezione interattiva
- Discussione
- Altro.....

PROVE VOLTE A RILEVARE CONOSCENZE E ABILITÀ

Prove oggettive

- vero/falso
- completamento
- corrispondenza

Prove semistrutturate:

- Domande strutturate
- Riassunti
- Colloquio (interrogazione) strutturato
- Colloquio semistrutturato
- Riflessione parlata
- Interrogazioni su contenuti memorizzati
- Altro.....

Osservazioni con check list

PROVE VOLTE A RILEVARE LA COMPETENZA, DA SVOLGERSI INDIVIDUALMENTE O IN GRUPPO E DA VALUTARSI SECONDO LA RUBRICA

- Simulazioni di contesti: compiti “significativi” o “di realtà” o “in situazione” o “autentici” (compiti che gli alunni svolgono in autonomia in contesti significativi veri o verosimili)
- Altro.....

LE SUDETTE PROVE POSSONO ESSERE:

- Strutturate dal singolo docente
- Strutturate e condivise dal team docente nelle classi parallele

VALUTAZIONE

Oltre alla valutazione sommativa finale viene effettuata una valutazione informale continua che prende in considerazione le reazioni degli alunni durante le lezioni, i loro interventi, la capacità di relazionarsi, l'adeguatezza nelle risposte, la partecipazione, l'impegno e l'interesse dimostrato durante le attività proposte. Da tenere in considerazione la rubrica valutativa stilata per il percorso, nell'ALLEGATO 6.

Le attività, nello specifico, si svilupperanno in questa maniera.

Lezione 1

Si tratta della lezione introduttiva all'argomento. Gli alunni hanno trattato il tema inerente alle fonti storiche al termine della classe seconda l'anno precedente e conoscono, seppur non perfettamente, il concetto di fonte. L'insegnante pertanto predispone un tipo di lezione frontale, introducendo il tema per verificare le preconoscenze degli alunni attraverso il circle time ed il brainstorming, per poi passare alla spiegazione vera e propria per rispondere alle loro domande utilizzando il libro di testo.

Una volta terminato il compito di introduzione e di lancio dell'argomento viene proposta la costruzione di un cartellone dove saranno presentati il concetto di fonti storiche e la loro classificazione nelle differenti tipologie (ALLEGATO 1). All'interno del cartellone, inoltre, si evidenzia che non tutte le fonti sono vere e che gli alunni devono stare attenti alla loro veridicità, in modo tale da poter anticipare quanto verrà svolto nelle lezioni successive.

Lezione 2

Per recuperare, analizzare e, successivamente, consolidare il concetto di fonte viene proposta l'attività di Kahoot. Attraverso questo gioco multimediale gli alunni dispongono di un dispositivo attraverso il quale devono selezionare le risposte corrette alle varie domande a scelta multipla che scorrono sulla Lim. Per rispondere devono cliccare sul colore che combacia con la risposta giusta. Al link di seguito c'è un possibile esempio di Kahoot da poter svolgere con la classe: <https://create.kahoot.it/details/e7c8be5b-07e0-4ec9-bd9b-17ecc780c1e4> (ALLEGATO 2).

Una volta terminata questa attività si svolge un'altro lavoro che necessita della collaborazione dei bambini che, qualche giorno prima, erano stati avvisati di portare a scuola "qualcosa" di particolarmente originale che ricordi le loro vacanze estive, come per esempio un biglietto aereo, un souvenir, una cartolina oppure anche solo un aneddoto a voce. Ogni bambino inserirà il suo "ricordo/fonte" all'interno di uno dei cesti delle fonti predisposti dall'insegnante (cesto delle fonti scritte, cesto delle fonti orali, cesto delle fonti iconografiche e cesto delle fonti materiali) così da poter osservare insieme quale tipo fonte è la più utilizzata dalla classe.

Lezione 3

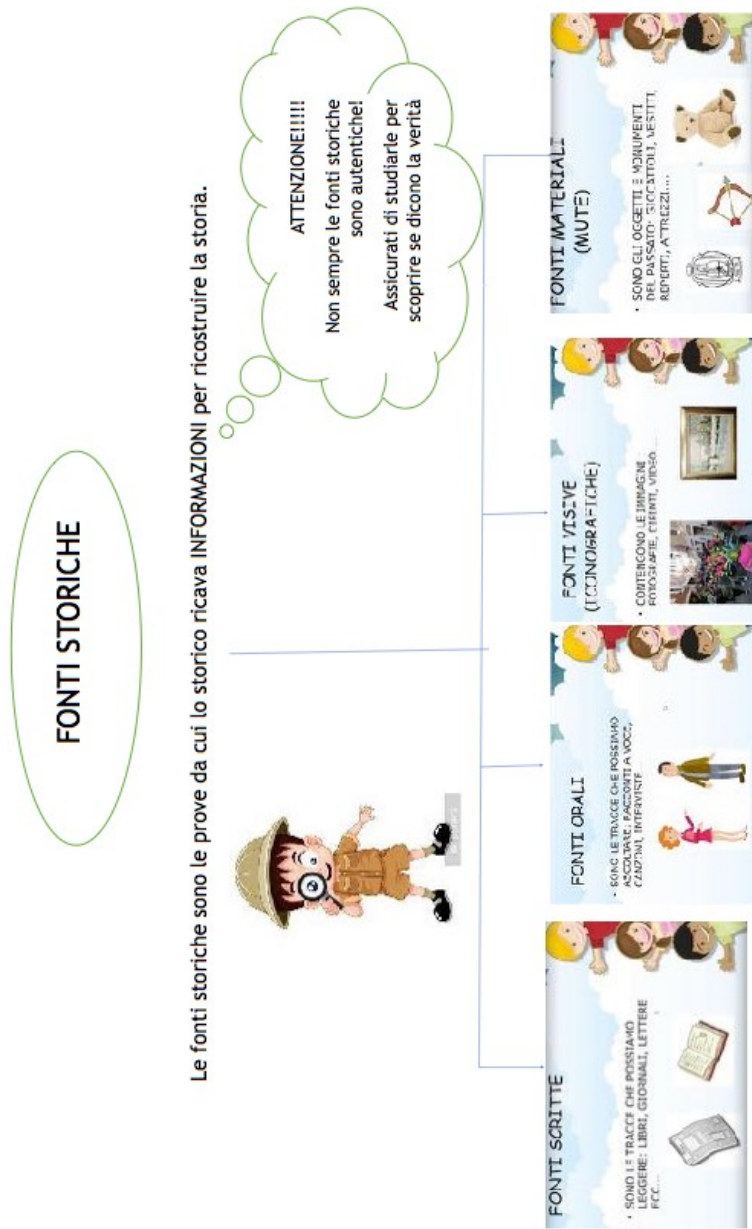
Nella terza lezione si inizia a lavorare sul concetto di notizie false e l'intenzione è quella di iniziare a sviluppare la capacità critica nei bambini. Per fare ciò viene proposto un laboratorio didattico di storia incentrato sulla ricerca storica e l'analisi delle fonti. In questa attività si lavora in gruppi da quattro, che l'insegnante avrà predisposto in precedenza, e mette a disposizione venti fonti storiche di ogni genere. Ogni gruppo ha a disposizione cinque di queste venti fonti, di cui una che sarà falsa. Ogni fonte sarà accompagnata da una lettera in cui ci saranno scritte alcune informazioni inerenti alla fonte. Sta ai bambini studiarle, analizzarle e porsi delle domande per capire quale tra le fonti è quella "fasulla" (ALLEGATO 3).

Lezione 4

Nella quarta lezione si consolida il concetto di fonte e si inizia a darle una sequenzialità. Per questo ho pensato ad un gioco-escursione studiato sotto forma di caccia al tesoro in cui si possono riutilizzare i gruppi della lezione precedente. Ogni gruppo dovrà risolvere 4 giochi/quiz. Alla risoluzione di ogni gioco viene consegnato al gruppo un indizio per completare una "vacanza misteriosa". Gli indizi che riceveranno saranno: un biglietto d'ingresso per il museo di storia naturale di Venezia (fonte scritta), una registrazione della voce in stazione dei treni che comunica la partenza del treno per Venezia (fonte orale), un pupazzo di un dinosauro (fonte materiale) e una foto dell'interno del museo (fonte iconografica). Al termine dell'ultimo gioco/quiz i gruppi dovranno riordinare gli indizi ricevuti per dare un senso logico alla vacanza sulla linea del tempo (ALLEGATO 4).

Lezione 5

Nelle lezioni precedenti sono stati trattati il concetto di fonte, la sequenzialità e la veridicità della fonte; nell'ultima lezione del progetto invece gli alunni proveranno non solo a riconoscere gli errori all'interno di una fonte storica falsa, ma anche a correggerli. Per fare ciò si partirà da alcune strisce a fumetti che l'insegnante proporrà in classe riguardanti il periodo preistorico e contenenti alcune inesattezze, come per esempio due uomini delle caverne che si spostano in auto o che vivono insieme ai dinosauri, che vivevano in un'era storica differente. Gli alunni dovranno individuare gli errori insieme all'insegnante e cercare di ragionare insieme sul motivo. Una volta trovati gli errori si propone un'attività di ricostruzione della scena attraverso www.StoryBoardThat.com, dove si potranno scegliere la scena, i personaggi, i vestiti e le conversazioni, sfruttando tutte le conoscenze acquisite durante il percorso (ALLEGATO 5).



ALLEGATO 2

Costruzione del Kahoot

The image displays two screenshots of a Kahoot! quiz titled "Le fonti storiche" (Historical Sources). The quiz is created by "matteotidon103" and is public. The first screenshot shows the first three questions:

- 1 - Quiz**
Che tipo di fonte è?
Options: Orale (Incorrect), Scritta (Correct), Materiale (Incorrect), iconografica (Incorrect).
- 2 - Quiz**
Che tipo di fonte è?
- 3 - Quiz**

The second screenshot shows the next three questions:

- 5 - Vero o falso**
Osserva bene l'immagine e segna vero se la rappresentazione storica è vera, falso se è falsa.
- 6 - Quiz**
Che tipo di fonte è?
- 7 - Quiz**
Che tipo di fonte è?
- 8 - Quiz**
Che tipo di fonte è?
- 9 - Quiz**
Che tipo di fonte è?

The interface includes a sidebar with social media links, a top navigation bar with options like "Inizio", "Esplora", "Giocoteca", "Statistiche", "Gruppi", and "Marketplace", and a bottom taskbar with various application icons. The browser address bar shows the URL: create.kahoot.it/details/e7c8be5b-07e0-4ec9-bd9b-17ecc780c1e4.

ALLEGATO 3



La fonte è vera. Leggendo la descrizione i bambini possono dedurre che si tratti della verità dal periodo storico e dalle informazioni.



Questa è un esempio di fonte falsa proposta ai bambini. Leggendo la didascalia potranno accorgersi che la cartella non appartiene al periodo egizio e che, toccandola, i materiali elencati sono errati.

ALLEGATO 4



Biglietto per Venezia



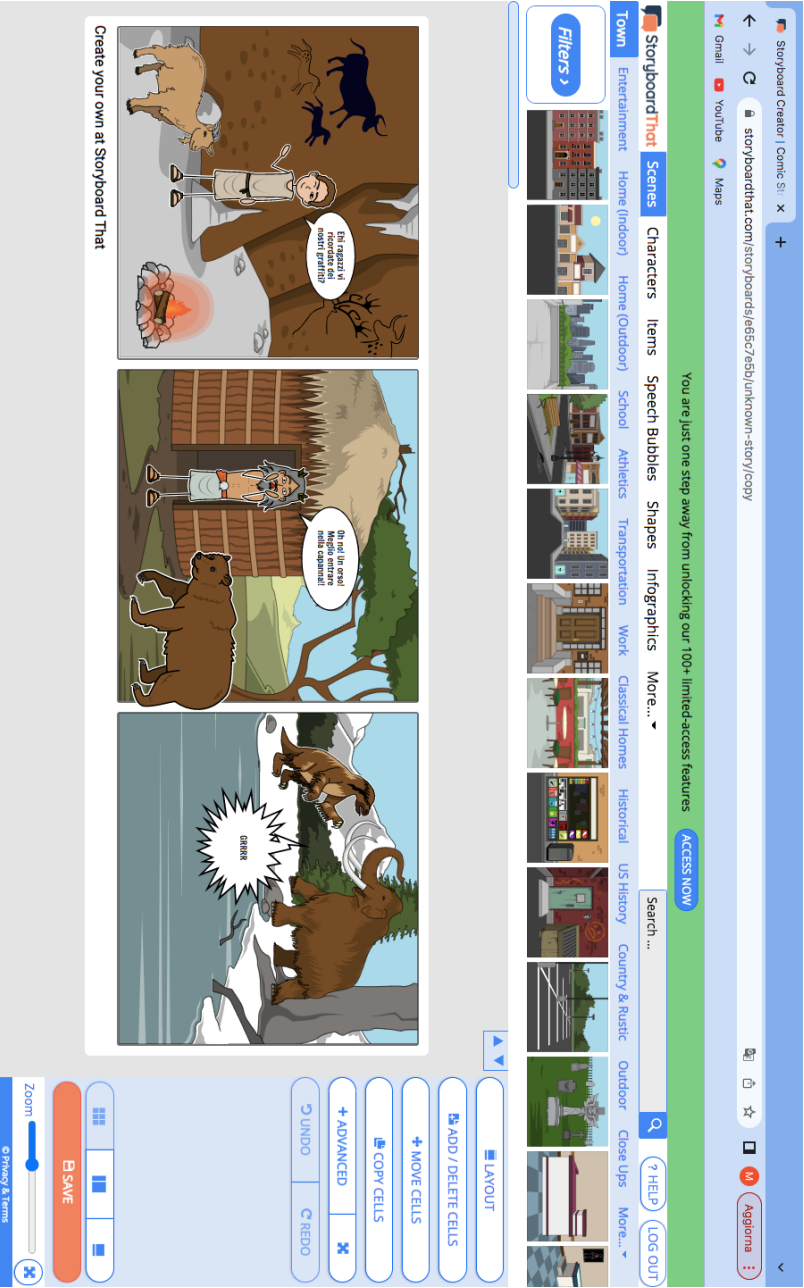
Pupazzo di un dinosauro preso al negozio di souvenir



Foto scattata all'interno del museo

ALLEGATO 5

Costruzione dello storyboard



ALLEGATO 6

Rubrica valutativa

IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente (uso guidato di conoscenze ed abilità).	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità (applicazione di conoscenze ed abilità in situazioni note).	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo (avvio del transfert di procedure in situazioni nuove).	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità (generalizzazione e metacognizione).

DIMENSIONE DI COMPETENZA	CRITERI	OBIETTIVI DI APPRENDI-MENTO	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
USO DELLE FONTI	Tipologie diverse di fonti storiche.	Padroneggiare il concetto di fonte storica e classificare fonti storiche in base a criteri definiti.	Fatica a riconoscere e non sa ricavare informazioni del passato attraverso l'uso di fonti e documenti.	Riconosce e ricava alcune semplici informazioni del passato attraverso l'uso di fonti e documenti. Se aiutato, riconosce le fonti false.	Riconosce e ricava con buona sicurezza informazioni del passato attraverso l'uso di fonti e documenti. Distingue gli errori delle fonti false in autonomia.	Individua, riconosce e ricava autonomamente e correttamente informazioni del passato attraverso l'uso di fonti e documenti. Distingue gli errori delle fonti false in autonomia e li corregge.

STRUMENTI CONCETTUAL I	Strumenti di sintesi	Organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali e durata.	Produce, a fatica, schemi e mappe in cui organizza le conoscenze acquisite. Fatica ad utilizzare cronologie e costruisce linee del tempo.	Se aiutato riesce a produrre semplici schemi e mappe del periodo storico studiato, in cui organizzare le conoscenze acquisite. Se aiutato, riesce ad utilizzare la linea del tempo per organizzare informazioni e conoscenze. Individua con difficoltà periodi e successioni, si dimostra insicuro e impreciso nello stabilire la contemporaneità degli avvenimenti e la loro durata.	Riesce a produrre autonomamente schemi e mappe del periodo storico studiato, in cui organizzare le conoscenze acquisite. Stabilisce semplici relazioni fra gli elementi caratterizzanti. Utilizza la linea del tempo per organizzare informazioni e conoscenze in modo autonomo. Individua periodi e successioni, stabilisce la contemporaneità degli avvenimenti e la loro durata con buona precisione.	Riesce a produrre autonomamente schemi e mappe del periodo storico studiato, in cui organizzare le conoscenze acquisite. Stabilisce relazioni anche articolate fra gli elementi caratterizzanti. Utilizza la linea del tempo per organizzare informazioni e conoscenze in modo esperto. Individua periodi e successioni, stabilisce la contemporaneità degli avvenimenti e la loro durata con precisione e sicurezza.
------------------------------	-------------------------	---	--	--	---	--

ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI	Organizzazione delle informazioni.	Collocare correttamente periodi, eventi e durate sulla linea del tempo.	Non è in grado di organizzare le informazioni tematiche relative al passato.	Se guidato sa organizzare in modo logico e cronologico le informazioni tematiche relative al passato.	Seleziona ed organizza con buona sicurezza in modo logico e cronologico le informazioni tematiche relative al passato.	Ricostruisce, seleziona, rappresenta ed organizza in modo logico e cronologico le informazioni tematiche relative al passato.
PRODUZIONE SCRITTA E ORALE	Coerenza espositiva.	Riferire in modo semplice e coerente le conoscenze acquisite.	Fatica ad esporre correttamente i concetti appresi utilizzando la terminologia specifica.	Elabora con aiuto ed espone i concetti minimi appresi, utilizzando i termini specifici essenziali.	Elabora ed espone discretamente i concetti appresi utilizzando la terminologia specifica.	Elabora autonomamente ed espone con piena sicurezza i concetti appresi utilizzando la terminologia specifica.

Bibliografia

- Angiolino A. *“Costruire i libri-gioco. Come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva il teatro interattivo”*, Sonda 2004
- Aroldi P. *“Famiglie connesse. Social network e relazioni familiari online”*, Centro studi Erickson S. P. A., 2015
- M. Bloch, *“Apologia della storia”*, Einaudi, Torino 1998. I ed. 1949-1998
- Brusa A. *“Il laboratorio storico”*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Buonanno E. *“Sarà vero. Falsi, sospetti e bufale che hanno fatto la storia”*, DeA Planeta Libri S.r.l., Milano 2019
- Burke P. *“Il rinascimento”*, Il Mulino, 2001
- Canfora L. *“La storia falsa”*, Rizzoli, Milano 2008
- Card J. *“Teaching history”* num.116, Pubblicato da Historical Association 2004
- E. H. Carr, *“Sei lezioni sulla storia”*, Einaudi, Torino 2000. I ed. 1961
- Chabod F. *“Lezioni metodo(1969) storico”*, Laterza, Roma-Bari 1978
- Coltelli, Urso *“Fake news. Cosa sono e come imparare a riconoscere le notizie false.”* Franco Cesati, Firenze 2019
- Croce B. *“Teoria e storia della storiografia”*, Adelphi, Milano 2011. I ed. 1917.
- Deiana G., *“La ricerca storica. La scuola come laboratorio.”* Faenza: edizione Polaris. 1999
- De Bortoli F. *“Poteri forti (o quasi). Memorie di oltre quarant'anni di giornalismo”* collana IFari, Milano, La Nave Di Teseo 2017
- Dondarini R. *“Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento”*, CLUEB, Collana Heuresis. Scienze storiche edizione 2, 1999
- Gazzini M. *“Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale.”*A cura di M. Gazzini , Feltrinelli Milano, 2021
- Grafton A. *“Falsari e critici. Creatività e finzione nella tradizione letteraria occidentale”*, Torino 1996
- Girardet H. *“Vedere, toccare, ascoltare”*, Carocci, Roma 2004
- Halbwachs M. *“La memoria collettiva”*, tr. di P.Jedlowski e T grande, Unicopli, Milano, 2001

- Jacomella G. *“Il falso e il vero. Fake news: che cosa sono, chi ci guadagna, come evitarle”* Feltrinelli , Milano 2017
- Lorusso A. *“Postverità. Fra reality tv, social media e storytelling”*, editori Laterza, bari-roma
- Tomás Maldonado, *Reale e virtuale*, Milano 2018 (dello stesso autore anche *Critica della ragione informatica e Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*)
- Mattozzi I. *“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
- Mattozzi I. *“La didattica laboratoriale nella modulari e nel curricolo di storia”*, in i Quaderni di Clio '92 n. 4 - *didattica della storia: insegnare il primo sapere storico, corso di formazione a distanza*, giunti 2004
- McIntyre L., *“Post-verità”*, Torino 2019
- Mieli P. *“Le verità nascoste. Trenta casi di manipolazioni della storia”*, Milano 2019
- Musci E. , Impellizzeri F. *“Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della storia”*, Edises 2012
- Tom Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Roma 2018
- Nicolotti A. *“Sindone. storia e leggenda di una reliquia controversa”* Einaudi 2015
- Panciera W., Zannini A. *“Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti”*, Felice Le Monnier, Firenze 2016
- Preto P. *“Falsi e falsari nella storia. Dal mondo antico a oggi”*, VIELLA, Roma 2020
- Riva G. *“Fake news. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità”*, Il Mulino, Bologna 2018

Ringraziamenti

Non sono molto portato in questo ma è doveroso dedicare questo spazio del mio elaborato alle persone che hanno contribuito, con il loro instancabile supporto, alla realizzazione dello stesso.

In primis, un ringraziamento speciale al mio relatore Savio Andrea ed al collega Bianchi Francesco, per la loro immensa pazienza, per gli indispensabili consigli e per le conoscenze trasmesse durante tutto il percorso di stesura dell'elaborato e della frequenza scolastica: le lezioni coinvolgenti da subito mi hanno fatto appassionare a questa disciplina e alle molteplici e brillanti curiosità che essa propone.

Ringrazio infinitamente i miei genitori Paola e Michele che mi hanno sempre sostenuto, appoggiando ogni mia decisione, fin dalla scelta del mio percorso di studi. Grazie per esserci sempre stati, soprattutto nei momenti di sconforto.

Un grazie di cuore alla mia grande famiglia: mia nonna, le mie zie e i miei zii, tutti i miei cugini. Tutti insieme hanno partecipato, con un consiglio o un pensiero simpatico, a sostenermi e a caricarmi, con energia e positività ma soprattutto con la loro presenza. Non mi sono mai sentito solo.

E infine grazie a tutti i miei amici, ai miei colleghi, tanti in questi anni di supplenze, e soprattutto grazie a tutti i bimbi che mi hanno dato la possibilità di capire che questo è stato veramente il “mio percorso”. Un percorso che spero di consolidare quanto prima e addirittura di approfondire anche grazie a tematiche molto importanti e delicate che ho avuto modo di conoscere in questi anni di scuola.

Grazie a tutti, non sarei riuscito a completare questo percorso senza il vostro sostegno e la vostra forza.