



## **Didattica e storia del Risorgimento. Pratiche, metodi e suggerimenti per le scuole secondarie di secondo grado**

**Giuseppe Ferraro**

*Università di San Marino*

### **Riassunto**

In questa sede vengono presentate varie pratiche di azione e riflessione didattica per insegnare il Risorgimento nella scuola secondaria di secondo grado. L'intento è quello di unire allo studio dei contenuti, il dialogo tra ricerca e didattica, di valorizzare le attività laboratoriali e i percorsi di cittadinanza. Si tratta di una serie di strategie, pratiche e casi studio che potrebbero favorire i docenti a calibrare meglio i tempi della loro lezione e diversificarla, come anche fornire risorse alla didattica a distanza, alle ore asincrone o pensate in luoghi all'aperto. Buone pratiche che possono contribuire a rendere davvero la scuola comunità di apprendimento, in continuo dialogo con il territorio in cui opera, ma proiettata nella complessità del mondo globale, partendo proprio dal lavoro dei propri gruppi classe.

Parole chiave: Didattica laboratoriale; Didattica a distanza; Risorgimento; Brigantaggio; Scuola

### **Abstract**

In this essay, various practices for the teaching of these themes in upper secondary schools will be introduced. The goal is to combine the study of contents with research questions and teaching theory, to enhance workshop-teaching activities and active citizenship education. A series of strategies, practices and case studies might help teachers to better calibrate the timing of their lessons, making them more varied and offering new sources for distance learning, even when asynchronous and designed for open spaces. Good practices that can help transform schools into true learning communities, in continuous communication with the territory in which they operate but projected into the complexity of the global world, starting from their own classrooms.

Keywords: Workshop Teaching; Distance learning; Risorgimento; Brigandage; Education

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12537>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro nasce da una serie di esperienze didattiche sviluppatasi in alcune scuole secondarie di secondo grado, sia direttamente come docente che indirettamente in collaborazioni a progetti o attività didattiche sul Risorgimento. In queste esperienze sono state costanti alcune criticità (ma anche punti di forza) su come insegnare la storia del Risorgimento. Alcune delle criticità manifestate erano inerenti ai tempi da dedicare all'argomento e agli strumenti da utilizzare per renderlo il più possibile fruibile dal gruppo classe. La questione rimaneva sempre maggiormente schiacciata sull'esigenza di 'cosa insegnare', raramente su 'come insegnare' (Verzelli, 2011). Il problema delle nazionalità nell'Ottocento e il Risorgimento italiano, sia nelle *Indicazioni nazionali* che nelle *Linee guida per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali*, sono previsti al secondo anno del secondo biennio (quarto anno). Dalle esperienze fatte l'argomento veniva trattato alla fine dell'anno scolastico oppure, in altri casi, una sua più articolata trattazione era rimandata all'ultimo monoennio (quinto anno). Se trattato alla fine del secondo anno del secondo biennio era spesso "stretto" e "costretto" tra l'ansia di terminare il programma generale, l'intensificarsi delle verifiche e il calo dell'attenzione da parte del gruppo classe. Invece, se trattato nel corso dell'ultimo monoennio, la tendenza era quella di abbreviare il più possibile la sua trattazione per passare alla storia del Novecento (Cajani, 2014; Causarano, 2018, pp. 239-256). Dal punto di vista delle metodologie la lezione frontale rimaneva quella più in uso. Era articolata in una narrazione pressoché evenemenziale e cronologica dell'argomento, trasmissiva e con momenti di partecipazione da parte del gruppo classe. Si basava, quasi sempre, sull'utilizzo del manuale e in altri casi integrata da slide riepilogative, ma raramente erano utilizzate fonti iconografiche, archivistiche o letterarie. La maggioranza dei docenti segnalava, inoltre, le poche risorse che il manuale offriva, ad esempio, in relazione al tema del brigantaggio (Portincasa, 2019; Mattozzi, 2002, p. 795). L'argomento del brigantaggio, nella maggior parte dei manuali utilizzati, era superficialmente affrontato e all'interno di paragrafi più generali. La dimensione laboratoriale era poco praticata e, quando presente, si basava su singole ricerche svolte dagli alunni sul tema (Brusa, 1991 e 2006, pp. 105-132; Di Caro 2005; Fossa, Nicoletti & Peatini, 2005).

Proprio l'attività laboratoriale potrebbe invece ovviare ad alcuni dei problemi sopra sinteticamente evidenziati, nella consapevolezza però che nella didattica non esistono ricette prestabilite da utilizzare sempre e comunque, ma semmai buone

partiche da valorizzare e organizzare in base alle esperienze e contesti specifici. Le buone pratiche laboratoriali, bisogna dirlo, anche se consolidate in molte scuole, per varie regioni rischiano di diventare “esemplari” e non prassi ordinaria. Spesso entrano in conflitto con la quotidiana pratica didattica per le più svariate ragioni, tempo da dedicargli in *primis*.

## **PROGETTARE LA STORIA E PROMUOVERE IL TERRITORIO NEI PERCORSI PCTO**

Una soluzione a queste problematiche potrebbe venire dal tentativo, da parte dei docenti di storia o di lettere, a seconda dell'ordine di scuola, di 'guadagnare' spazi e tempi all'interno di progetti o delle attività per i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO ex alternanza scuola lavoro), oppure cercando di progettare unità di apprendimento, dove presenti, su questo periodo storico. Non è certamente un compito facile. Nella maggior parte delle scuole secondarie l'insegnamento della storia, escluso i licei classici, è solo di due ore settimanali, quindi bisogna intercettare consensi trasversali che vanno oltre il proprio dipartimento disciplinare. L'insegnamento della storia nella 'gerarchia' scolastica è quasi sempre 'ancillare', subalterno e marginalizzato. L'attuale emergenza sanitaria, però, sembra orientarci maggiormente verso una progettazione didattica multidisciplinare, funzionale ad utilizzare meglio i tempi della didattica, evitare ripetizioni introduttive su alcuni argomenti e rendere, per quanto possibile, trasversali conoscenze, competenze e abilità su determinati argomenti che, per tradizione, sono pensati a modo di scompartimenti stagni. Un coordinamento maggiore tra il consiglio di classe e i dipartimenti potrebbe agevolare il lavoro di tutti, calmierare di molto il carico di studio degli studenti e rendere alcune tematiche più accattivanti se sviluppate da angolature diverse e attraverso la didattica laboratoriale. Tutto questo potrebbe favorire una maggiore possibilità di 'spazi' e 'tempi' per la didattica della storia.

Nel caso, ad esempio, dei progetti e dei PCTO, valorizzare il tema del Risorgimento, nelle sue più diverse declinazioni, potrebbe essere anche funzionale alla costruzione di percorsi turistici e naturalistici, ma nello stesso tempo incentivare le competenze di imprenditorialità del gruppo classe o delle classi coinvolte. Tutto questo valorizzerebbe il territorio dove la scuola opera, ma permetterebbe di percepire le discipline umanistiche come un valore aggiunto nella progettualità economica e la scuola come comunità di apprendimento aperta verso il territorio. Tale scelta potrebbe

essere funzionale non solo a 'guadagnare tempo', ma anche a svolgere micro-ricerche di storia locale o territoriale, da proporre poi in fasi successive come seminari ad altre classi che non avevano preso parte al progetto. La valorizzazione della storia locale o territoriale (fatti e personaggi, ma anche monumenti e luoghi naturali prossimi all'esperienza quotidiana degli studenti) sembra infatti attivare nel gruppo classe meccanismi di maggiore curiosità, di motivazione e di studio autonomo. I membri del gruppo classe, in questa maniera, si percepiscono come attori fondamentali dell'attività, piccoli ricercatori di storia (ma non piccoli storici, sappiamo bene che solo una minoranza di loro farà all'università studi correlabili con la storia). Un'esperienza dove travasare anche più facilmente conoscenze e competenze già acquisite, a cui non si era dato valore. Una didattica che valorizzi il rapporto tra conoscenze e competenze, infatti, può essere funzionale ad insegnare la storia andando 'oltre la scuola'. Facendo capire agli studenti come la storia ha a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana (Adorno, 2020, p. 16).

Da non trascurare che la possibilità di vedere concretizzata una propria esperienza didattica sul territorio (un seminario, un convegno, un video, un piccolo testo pubblicato digitale<sup>1</sup>) dove si vive e studia, diventerebbe un precedente non di poco conto nell'autostima sia come studenti che come cittadini. Rimango infatti del parere che la didattica abbia un ruolo centrale nei processi di modernizzazione e fruizione a fini turistici e culturali delle risorse di un territorio, con potenziali riscontri anche in termini occupazionali. Un territorio si valorizza e migliora solo se lo si conosce. Tutto questo però deve basarsi anche su una buona formazione del docente, tutor o esperto. Infatti, pur prendendo le mosse da realtà prossime, locali o territoriali, è necessario aprirsi al globale, per cogliere i grandi processi di trasformazione e favorire comparazioni con altre realtà.

---

<sup>1</sup> In molte scuole non sono rare alcune buone pratiche. Il Polo liceale di Corigliano Rossano, area urbana di Rossano, nello specifico le classi IVA Liceo classico e IVC Liceo scientifico hanno realizzato, all'interno delle attività didattiche su questi temi, una video intervista. Le due classi, divise per gruppi di lavoro, hanno poi analizzato i dati emersi da queste interviste: età, sesso, livello culturale, ruolo professionale, tipologie di letture e canali utilizzati per informarsi dai partecipanti. In un secondo momento le classi hanno realizzato, durante le ore laboratoriali, un video sulle interviste e discusso i dati in un seminario didattico promosso dalla scuola alla presenza del prof. Carmine Pinto. Un breve video clip del lavoro è stato poi reso pubblico a dimostrazione di come l'attività laboratoriale non solo valorizzi l'autonomia degli studenti, ma anche le competenze imprenditoriali, relazionali e l'integrazione degli alunni con disabilità. Invece il Liceo classico di Crotona (referente professoressa Giovanna Ripoli), lo scientifico di Cariati (referente professoressa Michela Boccuti) e il liceo classico-scientifico di Corigliano (referente professor Salvatore Martino) hanno preferito la modalità didattica del *debate* con l'intenzione di decostruire alcuni paradigmi tradizionali e favorendo il *cooperative learning* e la *peereducation*, non solo tra studenti, ma anche docenti. Stessa cosa per quanto riguarda il liceo di Cassano all'Ionio (referente professoressa Rosella Varcasia), dove si è valorizzato un continuo dialogo tra domande del presente sul passato e le questioni di cittadinanza. Tutti i gruppi classe sono stati impegnati in lavori laboratoriali sulle linee del tempo, le fonti e la geografia.

In relazione all'ex alternanza scuola lavoro, spesso gestita e organizzata in modo non molto coerente con la sua vera vocazione, anni fa rimasi molto colpito di come questa attività avesse favorito il lavoro didattico del docente di storia, proprio in relazione allo studio del Risorgimento. Il gruppo classe, molti mesi prima che il tema del Risorgimento venisse trattato a lezione, era stato impegnato nella realizzazione di un itinerario storico-naturalistico che si basava sul rapporto natura-brigantaggio. Per approfondire questo tema gli studenti avevano, in alcuni casi autonomamente, acquisito conoscenze diversificate anche sul Risorgimento, il processo di formazione dello Stato italiano e il brigantaggio. Si trattava spesso di conoscenze acquisite dalla rete senza un'attenta selezione o verifica delle fonti, tutte queste informazioni, immediate ed efficaci, presentano non pochi rischi e criticità (Marangi, 2016, pp. 36-39). Il docente di storia, successivamente, constatò che, durante le ore di didattiche dedicate al tema, la classe si era dimostrata maggiormente interessata e partecipativa. Inoltre, si erano create anche le condizioni per un dibattito in cui vagliare, comparare e discutere, questa volta in maniera più critica, molte delle conoscenze che gli studenti avevano già acquisito precedentemente dalla rete e schiacciate su una lettura unilaterale della storia del Risorgimento inteso come conflitto nord-sud, colonizzazione e sfruttamento da parte delle classi dirigenti settentrionali delle risorse meridionali, genocidio di un popolo negli anni del grande brigantaggio.

Altro aspetto importante, che il docente ebbe la possibilità di verificare durante le lezioni, era la maggiore attenzione, volontà di collaborare e partecipare da parte del gruppo classe, anche attraverso propri lavori didattici come video e power point. Tutte risorse funzionali, ad esempio, nelle attività della classe capovolta (che non significa la classe sopra le spalle degli studenti) in un binomio virtuoso tra conoscenze e competenze. Le competenze, infatti, non prescindono mai dai contenuti, ma sono abilità e conoscenze agite. Quell'esperienza, anche se indirettamente, aveva portato all'acquisizione, da parte dei membri del gruppo classe coinvolto, di una delle principali competenze da maturare alla fine del ciclo scolastico: sapersi orientare criticamente nella massa d'informazioni e narrazioni storiche che ogni giorno vengono proposte ad un pubblico sempre più vasto (Morin, 2001).

## **COSTRUIRE, DIVERSIFICARE E RENDERE EMPATICA L'ATTIVITÀ DIDATTICA**

D'ora in avanti mi soffermerò invece su un'Unità di apprendimento che potrebbe

essere, almeno secondo chi scrive, una buona pratica per valorizzare l'insegnamento della storia del Risorgimento e della storia del territorio nelle scuole secondarie. L'attività didattica è strutturata in due fasi: una dimensione teorica e l'altra laboratoriale. La scelta dell'Uda permette di avere tempi di lavoro mediamente più lunghi e flessibili, favorisce la multidisciplinarietà e anche l'apertura al territorio con l'eventuale confronto tra esperti, consente inoltre la progettazione di uscite didattiche (visitare monumenti e luoghi naturali significativi per la storia risorgimentale locale). Inoltre, è funzionale a variare i registri di comunicazione e tenere maggiormente viva l'attenzione del gruppo classe, far dialogare ricerca e didattica. Il periodo previsto per la sua realizzazione potrebbe essere novembre-aprile; le discipline coinvolte, oltre a storia, lettere, inglese, arte e scienze (ma anche altre in base agli indirizzi). Le competenze comuni individuate dai vari docenti potrebbero essere le seguenti:

- Imparare ad imparare;
- Progettare;
- Collaborare e partecipare.

Tenendo presente anche le nuove Raccomandazioni sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- Curiosità
- Interrelazione
- Pensiero critico
- Resilienza

Il monte ore assegnato dal docente di storia alla realizzazione di questa Uda potrebbe essere di 6 ore. Per quanto riguarda storia, il docente può individuare delle competenze più specifiche da valorizzare e incrementare nel corso dell'Uda, ad esempio:

- comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici attraverso il confronto tra epoche e fra aree geografiche e culturali;
- saper usare alcuni strumenti base della ricerca storiografica e porsi il problema della distinzione tra fatto e interpretazione;
- individuare eventuali nessi con la realtà contemporanea;
- analizzare e confrontare tesi di diverso orientamento storiografico.

Per quanto riguarda i tempi, le 6 ore sono articolate: 2 come fase teorica e 4 lavoro laboratoriale-seminariale. Nella prima parte introduttiva il docente analizza il tema dell'unificazione italiana e del brigantaggio, prendendo in considerazione le

diverse tesi storiografiche, senza tralasciare una comparazione con le altre realtà europee. Si cercheranno anche di suscitare tra gli studenti, attraverso alcune immagini, connessioni con conoscenze pregresse in una dimensione diacronica e sincronica (fase brainstorming). In questa fase avrà prevalenza la dimensione della lezione frontale e partecipata (ma diversificata negli stimoli e nelle risorse offerte). Per favorire la partecipazione del gruppo classe alla lezione possono essere scelte, ad esempio, delle immagini in riferimento a tre casi di formazione di stati nazionali europei. In questo caso si è deciso di utilizzare immagini connesse con la formazione degli Stati nazionali in età moderna: Francia con Giovanna d'Arco, la Spagna associabile al matrimonio tra Ferdinando d'Aragona e Isabella di Castiglia, l'Inghilterra con il richiamo alla Guerra delle due rose. Ma si potrebbero scegliere anche Grecia e Belgio.



Il docente può somministrare anche immagini inerenti al caso italiano da commentare insieme con gli studenti. Soprattutto le immagini satiriche, opportunatamente inquadrare e commentate (Cosa ci vuole dire l'immagine? Chi è l'autore? Perché è stata realizzata?). Devono essere infatti decodificate perché ben sappiamo che l'immagine non è la verità e proprio da queste premesse il gruppo classe potrà acquisire anche competenze per la vita, ad esempio, essere osservatori preparati (Burke, 2002).

## LA STORIA NEL LABORATORIO DIDATTICO

La seconda fase sarà quasi esclusivamente laboratoriale, di una durata di 4 ore totali più il lavoro a casa individuale o in gruppo. L'attività laboratoriale sembra essere quella più funzionale ad una lettura dall'interno delle questioni affrontate, ma anche nel favorire nel gruppo classe maggiore curiosità verso il tema proposto. Il laboratorio, inoltre, può davvero diventare il luogo dove trasferire al gruppo classe alcuni 'tratti' del ragionamento storico, utili alla formazione complessiva dell'allievo (Brusa, 2020, pp. 49-71).

Il laboratorio inoltre presterà attenzione al brigantaggio in relazione alla Calabria. Il docente darà anche diverse consegne, non per forza monotematiche, ma in base ad opportune valutazioni sulla classe, preparazione dei singoli e l'omogeneità dei gruppi di lavoro. Tutti devono fare qualcosa, ogni consegna deve essere valorizzata. Queste consegne, come già si diceva prima, forniranno al docente anche elementi utili alla valutazione e soprattutto a favorire il virtuoso connubio tra conoscenze e competenze, tra didattica e ricerca. Questa fase è suddivisa in diverse tappe. In queste tappe il docente dovrà creare condizioni anche a livello sociale e psicologico, non solo culturali e didattiche, per costruire l'autonomia del lavoro degli studenti: "la competenza delle competenze" (Bricchetto, 2016, p. 29). Questa strategia permette di valorizzare e includere nell'attività didattica maggiormente studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), sia a livello didattico che psico-sociale, evitando marginalizzazioni e demotivazione (Miato & Miato, 2003; Ceccoli, 2019a; Favia, 2016).

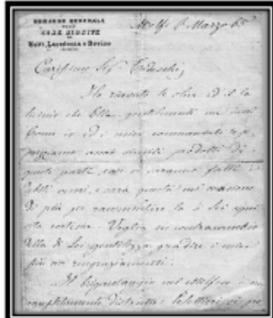
La prima tappa di questa attività laboratoriale riguarderà le fonti primarie e secondarie. Sarà occasione per 'sporcarsi un po' le mani', ma soprattutto chiarire alcuni principi fondamentali del metodo storico, tenere ben presente almeno quattro punti guida: selezionare; interrogare; interpretare e scrivere (De Luna, 1993 e 2001; Corrao & Viola, 2005). Soprattutto in relazione al Risorgimento sarà un momento particolarmente formativo per far comprendere al gruppo classe come spesso l'uso distorto delle fonti possa produrre gravi danni ai fini della conoscenza storica. Il movimento neoborbonico grazie ad un modello narrativo diretto, immediato, semplice e divulgativo, e grazie all'utilizzo massiccio dei social, trova spesso sia tra i docenti che nelle classi positivi riscontri (Heimberg, 2004, pp. 11-118; Marcellini, 2014). Molte delle loro tesi sono per questo viste come valide, anzi la didattica e la ricerca vengono percepite come alleate di un potere che cerca di occultare alcune pagine dolorose della nostra storia nazionale,

tutto questo richiama l'importanza della storia per l'evoluzione culturale, umana e la formazione dell'opinione pubblica (Habermas, 2000; Ricuperati 2005; Cajani, 2008). Per quanto riguarda le fonti, come si può vedere dall'immagine, insieme a quella archivistica ne è stata inserita una relativa all'ambiente, per sottolineare come nei processi storici è fondamentale il rapporto uomo-natura-geografia (Gambi, 1973; Rocca, 2011); parti selezionate di due monografie sul tema del Risorgimento e del brigantaggio. La prima monografia con uno sguardo più nazionale-internazionale (Pinto, 2019), la seconda regionale-nazionale (Ferraro, 2016), in riferimento alla realtà dove gli studenti vivono e la scuola opera. Poi una fonte giornalistica per 'ascoltare la voce del tempo' (ma le combinazioni ovviamente potrebbero essere tante e diverse). L'utilizzo di più fonti dovrebbe aiutare gli studenti a ritagliarsi uno spazio di lavoro personale in cui poter interrogare i vari dossier di documenti. Ma anche far comprendere al gruppo classe che una carta medievale, una miniatura, una cronaca, un'epigrafe si interrogano usando un determinato questionario e in maniera diversa rispetto ad una fonte giornalistica o ad un diario di un soldato della Prima guerra mondiale. Fornire in scala ridotta al gruppo classe quelle tappe che gli studiosi compiono nella scelta, utilizzo e studio delle fonti: selezionare-scegliere, interrogare (più sono le domande meglio è), interpretare (ovviamente in queste fasi il docente ha un ruolo chiave e guida: maestro e apprendisti...), infine scrivere (Girardet, 2004).

In tutti i casi le fonti sono state scelte appositamente per favorire un approccio socioculturale. Questo tipo di approccio sembra favorire, soprattutto in fase laboratoriale, l'attenzione, suscitare curiosità per la possibilità di guardare dall'interno le vicende storiche oggetto del lavoro, leggere criticamente e validare le informazioni (Luzzato, 2010). Ma soprattutto il gruppo classe, in questa dimensione, famigliarizza con l'utilizzo delle fonti anche nella didattica (in un altro laboratorio, sempre sulla storia del Risorgimento, al gruppo classe era stato chiesto di costruire un proprio archivio digitale simulato che contenesse varie tipologie di fonti, selezionate dal docente, sul tema trattato 'Brusa, 1988'). Il docente dovrebbe il più possibile evidenziare che le fonti sono risorse dinamiche, forniscono informazioni diverse in base alle domande che gli vengono poste. In un certo senso si è sempre di fronte a qualcosa che in base a chi la interroga, la sua formazione, curiosità e attenzione, fornirà dati e risposte diverse (Rosso, 2013, pp. 113-155; Musci, 2014, pp. 201-253; Brusa, 1991).



## Le fonti



Altra tappa del laboratorio: la costruzione di diverse linee del tempo. Alcune elaborate insieme al docente, altre affidate come consegna per lo studio domestico. Il docente può fissare o consigliare il periodo cronologico da seguire. Il docente dovrebbe anche cercare di far interrogare il gruppo classe sul tempo, la sua linearità, ma anche profondità, durata e diversità di percezione da parte degli individui. Il tempo, ad esempio, di un soldato in trincea durante la Prima guerra mondiale è molto diverso da un suo omologo nei campi di prigionia austro-ungarici.

Gli studenti indicheranno sulla loro linea del tempo circa cinque o sei avvenimenti che secondo la loro percezione rivestono un'importanza centrale per la storia del Risorgimento italiano; un altro lavoro potrebbe essere scegliere due oggetti che per loro sono indicativi del periodo studiato (Braudel, 2002 e 1986; Pomian, 1992; Landi, 1999). La linea del tempo però è composta da due registri cronologici, una sorta di doppio binario parallelo (Grazioli, 2013, pp. 70ss). Nella parte superiore verranno indicati gli eventi nazionali e internazionali connessi alla storia del Risorgimento italiano e al brigantaggio. Mentre nella parte inferiore indicheranno quegli eventi, personaggi e vicende storiche, che riguardano il territorio, ma con nessi evidenti con il tema e il contesto storico trattato. In questo caso la linea del tempo permette non solo di migliorare la capacità di apprendimento e un migliore processo di memorizzazione, ma anche di valorizzare le micro-ricerche eventualmente svolte dagli studenti, facendo percepire, anche in questo caso, la storia non come qualcosa di estraneo e lontano dai

propri vissuti. Forse qualche esempio può essere più esemplificativo. In questa linea del tempo (A), un gruppo di lavoro ha ritenuto opportuno partire dal presente per poi giungere alla questione trattata. È molto importante, infatti, saper porre al passato domande che scaturiscono dai problemi, le complessità o le esperienze del presente, per poi saper utilizzare le informazioni, suggestioni e curiosità che ci vengono da 'ieri' per poter vivere l'oggi'.

“In estrema sintesi occorre abbandonare il tradizionale sguardo sul passato teso ad acquisirne nozioni in modo prevalentemente mnemonico e libresco e adottare invece in modo sistematico un percorso circolare di andata e ritorno che facendo perno sull'attualità per trarne motivazioni, interrogativi e curiosità, spinga a trovarne premesse e sviluppi nella storia per poi ritornare al presente più documentati e consapevoli e in definitiva più liberi” (Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, 2019, p. 3; anche Mattozzi, 2002, p. 804).

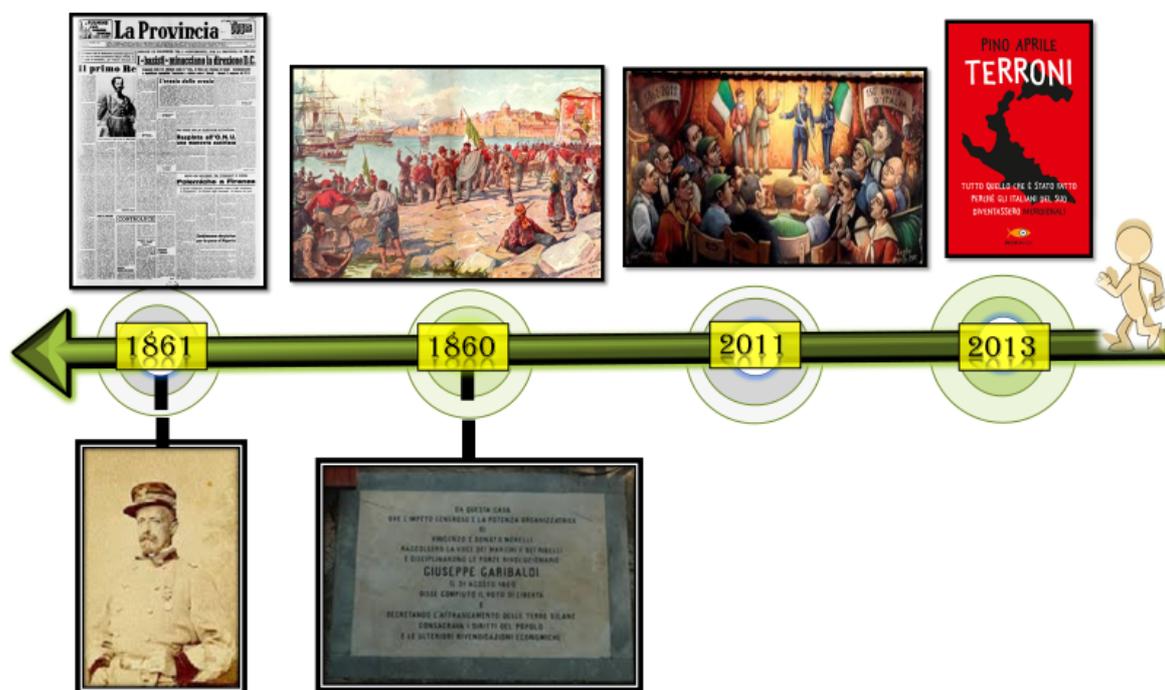
Bisogna però prestare attenzione ad un rischio: evitare di schiacciare la storia su una sorta di 'presentismo' (Hartog, 2007; Vitali, 2011, pp. 63-94), che porterebbe ad un appiattimento degli orizzonti. Non si può indagare il passato con chiavi di lettura e categorie mentali attuali e magari far pensare a Garibaldi, al brigante Crocco e a Pio IX le stesse cose della nostra vita attuale (Bricchetto, & Perissinotto, 2012, rispettivamente alle pagine 41-54, 55-80; Bidussa, Greppi & Rumiz, 2016, p. 43ss; Bloch, 1998). In una battuta: non possiamo utilizzare le stesse "lenti" per tutte le epoche e i contesti storici (Wineburg, 2001 e 2018; Ceccoli, 2019b). Questo processo aiuta, infatti, a formare anche il buon cittadino, non solo un bravo studente (Wilsschut, 2019, p. 131).

La linea del tempo, in questo esempio, si muove a ritroso, ma, a parere di chi scrive, non solo è originale, ma anche molto formativa e utile ai fini dell'apprendimento. Inizia da una propria esperienza: la lettura del testo *Terroni* di Pino Aprile. È stata scelta infatti come data di inizio del percorso l'anno di edizione del libro. Poi ha inserito un altro evento fissato nella sua memoria, però di cittadino e non solo di alunno: la partecipazione ad una sfilata per i 150 anni dell'unità d'Italia promossa dal suo comune. Un 'tema vivente' da agganciare all'esperienza didattica a scuola attraverso il proprio vissuto (Freinet, 2002). Questa scelta favorisce inoltre la trattazione di questioni che, alcuni studiosi, hanno definito 'socialmente vive' (Heimberg, 2002; Brusa, 2015). La storia è infatti una "palestra indispensabile per affrontare la complessità del mondo presente" (Panciera & Zannini, 2013, p. 6). I "temi viventi" permettono al docente di trovare la giusta occasione per rendere la disciplina meno

fredda, distante e poco connessa con la realtà 'viva'. Infatti, la “vera sfida non consiste nell’evitare le questioni sensibili in uno slalom del didatticamente corretto; la vera sfida consiste nell’esplorarle” (Luzzato, 2016).

Nella linea del tempo ha inserito anche quegli eventi che erano, per la sua percezione, più significativi per raccontare l’epoca studiata: la spedizione dei Mille per il 1860; per il 1861 la prima pagina di un giornale con l’immagine di Vittorio Emanuele II proclamato re d’Italia; per il 1862 la pubblicazione dell’inchiesta sul brigantaggio di Giuseppe Massari e Stefano Castagnola; per il 1863 la promulgazione della Legge Pica; per il 1864 il trasferimento della capitale da Torino a Firenze. Invece nel registro in basso, in relazione alla storia territoriale: per il 1860 ha scelto una lapide sul passaggio di Garibaldi da Rogliano in provincia di Cosenza, per il 1861 la foto del valtellinese Enrico Guicciardi primo prefetto di Calabria Citra, per un arco di tempo che va dal 1862 al 1870 foto di briganti uccisi o arrestati per indicare la forte repressione di quegli anni, per il 1864 la pubblicazione del primo numero del giornale «Il Bruzio» fondato da Vincenzo Padula.

### Gruppo A





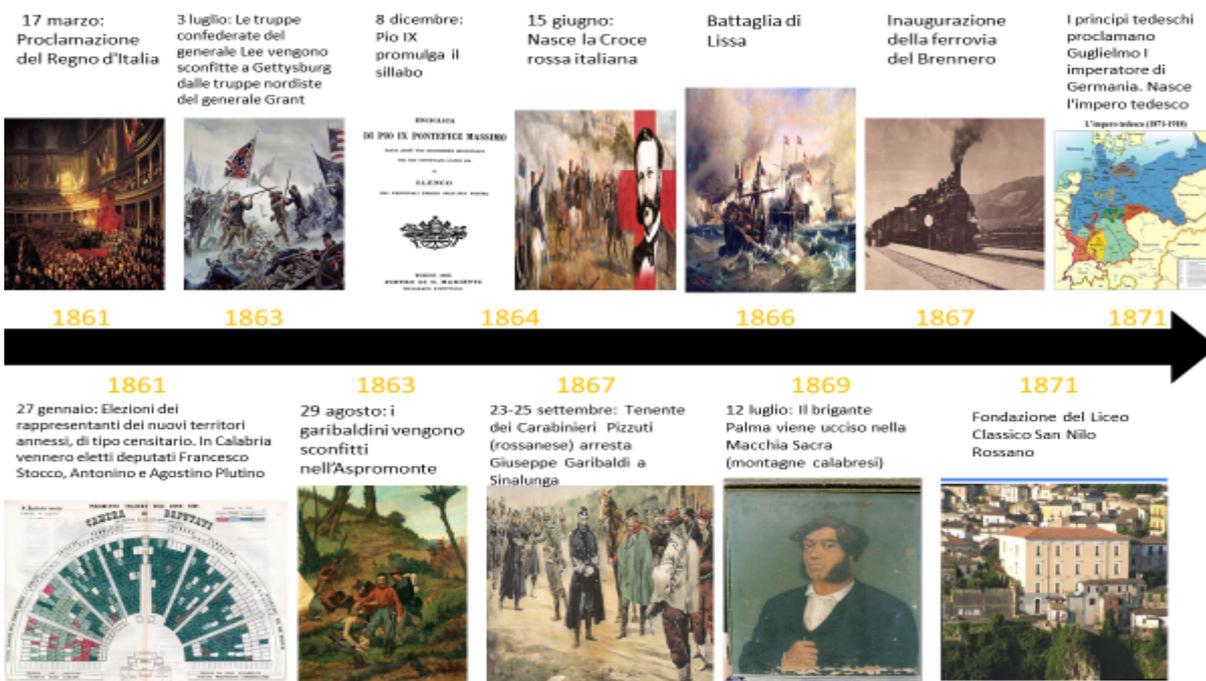
In altre consegne le linee del tempo hanno avuto uno sguardo internazionale più ampio includendo, ad esempio, la guerra austro-prussiana, la rivolta popolare a Portorico, senza tralasciare vicende legate al territorio in cui la scuola opera, come l'istituzione di alcuni licei e tribunali in Calabria, in questo caso a Rossano e Cosenza.

### Gruppo B<sup>2</sup>

5/6 maggio Spedizione dei Mille	In Italia viene introdotta la Lira italiana come moneta ufficiale	3 febbraio: In base alla "Convenzione di settembre", la capitale d'Italia viene trasferita da Torino a Firenze	Garibaldi viene ferito nella Battaglia di Bezzecca	14 giugno-23 agosto: Guerra Austro-Prussiana	Rivolta popolare a Portorico per l'indipendenza dalla Spagna (Grito de Lares)	20 settembre: Episodio di Porta Pia: i bersaglieri italiani entrano a Roma e la liberano
						
1860	1862	1865	1866	1868	1870	
18 agosto: Donato Morelli ospita Garibaldi, Cosenza	Viene pubblicato il giornale "L'Indipendente" di Dumas	7 luglio: Apertura del consiglio provinciale di Calabria Citra	Fondazione del Liceo Classico Bernardino Telesio	Emilio Pallavicino di Priola viene inviato in Calabria	Fondazione Tribunale di Rossano	
						

<sup>2</sup> Realizzata nelle attività laboratoriali da Quintino Berardi, Federica Esposito, Antonia Magarò, Alice Larosa e Angela Russo (classe IVA Liceo Classico - Rossano).

## Gruppo C<sup>3</sup>



Nel laboratorio si è dedicata attenzione anche alla valorizzazione della geografia, con l'intenzione di collocare storie e volti non solo a livello temporale, ma anche spaziale. Dopo che il docente verifica che le carte geografiche scelte dagli studenti non presentano errori o anacronismi geopolitici, invita il gruppo classe a scegliere le più svariate associazioni con personaggi dell'epoca. Anche in questo caso qualche esempio può facilitare la comprensione del concetto. Un gruppo di studenti ha scelto come immagine la geografia delle province meridionali sottoposte alla Legge Pica, associata ai vari briganti o brigantesse di un determinato territorio.

<sup>3</sup> Realizzata nelle attività laboratoriali da Giulia Benevento, Giorgia Ammerata, Fabiola Rago, Alessia Lefosse, Martina Campilongo, Maria Berardi e Carla Temgoua (classe IVA Liceo Classico – Rossano).

## GEOGRAFIA FISICA E UMANA



Un altro gruppo invece ha scelto di lavorare sulla carta geografica della penisola italiana prima dell'unificazione, associando alcuni sovrani ai rispettivi regni, ad esempio, Francesco II con il Regno delle Due Sicilie, Francesco Giuseppe e la moglie in riferimento al Lombardo-Veneto, etc...



## TRAGUARDI RAGGIUNTI E NUOVE PROSPETTIVE

L'UdA si conclude con la realizzazione da parte del gruppo classe di un lavoro dove esporre i risultati della propria attività didattica e anche di ricerca. In questo caso è stato elaborato un video indagine per verificare il livello di conoscenza tra l'opinione pubblica di temi relativi al Risorgimento e in particolare alla storia del brigantaggio. Si è operata una selezione degli intervistati in base all'età. Il gruppo classe si è diviso in due macro-gruppi, ognuno dei quali ha reperito venti brevi interviste sul tema. Successivamente le video interviste sono state ascoltate e commentate insieme al docente e poi sintetizzate in un video di 15 minuti, un piccolo campione dell'intero lavoro svolto, invece è stato presentato in occasione di un seminario-incontro con l'autore su *La guerra per il Mezzogiorno* (Pinto -2019). La conclusione di un percorso didattico con un 'prodotto' favorisce lo spirito di iniziativa e collaborazione, l'orgoglio personale e della 'squadra'. Nello stesso tempo dovrebbe aumentare l'interesse verso l'argomento trattato per non rischiare di fare con il pubblico 'magre figure' ogni volta che sarà somministrato il questionario oppure nel momento del confronto con l'autore di lavori storici su questi temi. Anche questa esperienza può dare ai docenti e ai gruppi classe una lezione di vita utile alla didattica.

## RIFERIMENTI

- Adorno, S. (2020). Pensare la didattica della storia in Ambrosi, L., Angelini, M. & Adorno, S., *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano: Franco Angeli.
- Battifora, P. (2018). *È successo un Sessantotto*, disponibile da <http://www.novecento.org/didattica-in-classe/e-successo-un-68-laboratorio-di-didatticacontroversiale-3093>.
- Bencivenni, A. (2017). *Come creare linee del tempo interattive*, disponibile da <http://www.profdigitale.com>.
- Bidussa, D., Greppi, C. & Rumiz, P., *Il passato al presente. Raccontare la storia oggi, Quaderno Fondazione Gian Giacomo Feltrinelli, 2016, edizione digitale*.

- Bloch, M. (1998 - edizione originale 1949). *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (2002). *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (1986). *I tempi della storia: economie, società, civiltà*, Bari: Dedalo.
- Bricchetto, E. (2016). *Fare storia con gli EAS. A lezione del Mediterraneo. Nella scuola secondaria di secondo grado*, Brescia: ELS La Scuola.
- Brusa, A. (1988). La didattica della storia in Italia: l'uso dei documenti, *Collegamenti. Rivista scolastica ticinese*, disponibile da [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista\\_scuola\\_ticinese/ST\\_n.136/ST\\_1\\_36\\_Brusa\\_didattica\\_della\\_storia\\_in\\_Italia\\_uso\\_documenti\\_collegamento\\_docent\\_i\\_storia\\_geografia\\_scuola\\_media.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.136/ST_1_36_Brusa_didattica_della_storia_in_Italia_uso_documenti_collegamento_docent_i_storia_geografia_scuola_media.pdf)
- Brusa, A. (1991). *Il laboratorio storico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa, A., De Bernardi, A. & Guarracino, S. (2000-2004). *Storia del Mondo*, 3 voll., Milano: Mondadori.
- Brusa, A. (2006). Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico, in Bernardi P., Torino: UTET, pp. 105-132.
- Brusa, A. (2015). Parigi, a mente (un po' più) fredda, *Novecento.org*, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/parigi-a-mente-un-po-piu-fredda-1515/>
- Brusa, A. (2020). Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi in Ambrosi, L., Angelini, M. & Adorno, S., *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano: Franco Angeli.
- Burke, P. (2002). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma: Carocci.
- Cajani, L. (2008). L'Europa censura gli storici. La ricerca storica fra guerre della memoria e diritto penale, *Mundus*, 1 (2008), pp. 67-72.
- Cajani, L. (2014). I recenti programmi di storia per la scuola italiana, *Laboratorio dell'ISPF, rivista elettronica di testi, saggi e strumenti*, 1, (2014).
- Causarano, P. (2018). Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all'inizio del millennio, *Italia Contemporanea*, 286, 2018, pp. 239-256.
- Ceccoli, P. (2019a). *Didattica Inclusiva nell'insegnamento della storia e della cittadinanza*, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/didattica-inclusiva-nellinsegnamento-della-storia-e-della-cittadinanza-3603/>.
- Ceccoli, P. (2019b). Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia, *Novecento.org*, 11, (2019) disponibile da

<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/pensare-come-uno-storico-non-e-naturale-3402/>.

- Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, (2019). *Manifesto per la Didattica della Storia*, Bologna: Università di Bologna.
- Chong, D. (2004) *La bambina della fotografia. La storia di Kim Phuc e la guerra del Vietnam*, Torino: Codice.
- Corrao, P. & Viola, P. (2005). *Introduzione agli studi di storia*, Roma: Donzelli.
- De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, Firenze: La Nuova Italia.
- De Luna, G. (2001). *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Milano: La Nuova Italia.
- Di Caro, G. (2005). *La storia in laboratorio*, Roma: Carocci.
- Favia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento: Erickson.
- Ferraro, G. (2016). *Il prefetto e i briganti. La Calabria e l'unificazione italiana (1861-1865)*, Firenze: Le Monnier-Mondadori.
- Fiore, F. (2012). Memoria, anche Bricchetto, E. & A. Perissinotto, A. Narrazione, sono entrambi in Rivoltella, P.C., Bricchetto, E. & Perissinotto, A., a cura di, *Media, storia e cittadinanza*, Brescia: La Scuola.
- Fossa, A., Nicoletti, G., & Peatini, E., *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Treviso: Canova.
- Gambi, L. (1973). *Una geografia per la storia*, Torino: Einaudi.
- Freinet, C. (2002). La scuola del fare, a cura di Eynard, R., *Quaderni di cooperazione educativa*, Bergamo.
- Grazioli, C. (2013). Per una storia generale, in Bernardi, P. & Monducci, F., *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino: UTET.
- Girardet, H. (2004). *Vedere, Toccare, Ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Roma: Carocci.
- Habermas, J. (2000). *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Roma-Bari: Laterza.
- Hartog, F. (2007). *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Palermo: Sellerio.
- Heimberg, C. (2004). L'histoire orale et le rôle des témoins avec les élèves, *Le cartable de Clio*, 4 (2004), pp. 11-118.
- Heimberg, C. (2008). Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia, *Mundus online*, 1, (2008).
- Landi, L. (1999). *Il bambino e la storia*, Roma: Carocci.

- Luzzato, S. (2010), *Prima lezione di metodo storico*, Torino: Einaudi.
- Luzzato, S. (2016). *Quante storie per la storia, Il Sole 24 ore*.
- Marangi, M. (2016). In “media” res. Adolescenti e media contemporanei, *Nuova secondaria*, 9 (2016), pp. 36-39.
- Marcellini, C. (2014). *Testimoni a scuola. Una riflessione sull’uso delle fonti orali per la didattica della storia*, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-ladidattica/testimoni-a-scuola-una-riflessione-sulluso-delle-fonti-orali-per-la-didattica-dellastoria-996>.
- Mattozzi, I. (2002). Pensare la nuova storia da insegnare, *Società e storia*, 98, (2002).
- Miato, S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l’apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento: Erickson.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Musci, E. (2014), Fonti e multimedia per l’insegnamento della storia, in *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della storia, Quaderni e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della storia*, Napoli, Edises, pp. 201-253.
- Pancierà W. & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Firenze: Le Monnier.
- Pinto, C. (2019). *La guerra per il Mezzogiorno. Italiani, borbonici e briganti 1860-1870*, Roma-Bari: Laterza.
- Pomian, K. (1992). *L’ordine del tempo*, Torino: Einaudi.
- Portincasa, A. (2019). Cinque domande sulla didattica della storia, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/>.
- Ricuperati, G. (2005). *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Roma-Bari: Laterza.
- Rocca, G. (2011). *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna: Pàatron.
- Rosso, E. (2013). Le fonti, dalla storiografia alla didattica, in Bernardi, P. & Monducci F. (2013), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino: UTET, pp. 113-155.
- Schminck-Gustavus, Ch.U. (1994), *Mal di casa: un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Torino: Bollati Boringhieri.

- Verzelli, A. (2011). Riflessioni per una didattica della storia, *Percorsi Storici*, 0, (2011), disponibile da <http://www.percorsistorici.it/component/content/article/10-numeririvista/numero-0/36-verzelli-riflessioni-per-una-didattica-della-storia>.
- Vitali, S. (2011). Lo specchio infranto, *Storica*, 49 (2011), pp. 63-94.
- Wilschut, A. (2019). The Relevance of History to Students: How to Improve it, Valseriati, E., (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, NDF.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, Chicago and London: University of Chicago press.