

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea Magistrale in Scienze Storiche

Risorgimento nelle scuole: proposta di un
laboratorio didattico per la scuola superiore

Relatore:

Prof. Andrea Savio

Laureanda:

Ludovica Maffi

Matricola:2054089

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

Indice

Introduzione – Il Risorgimento nella scuola italiana	4
Perché il Risorgimento ha perso la sua valenza all'interno del percorso scolastico?.....	4
Storia della didattica del Risorgimento all'interno delle riforme e dei programmi.....	6
Le varie riforme della scuola italiana.....	6
L'insegnamento del Risorgimento da Casati a Gentile.....	9
L'insegnamento del Risorgimento da Gentile alla Moratti.....	12
Insegnare il Risorgimento oggi: analisi di un manuale.....	16
L'indice e i contenuti.....	16
Le fonti.....	19
Gli esercizi.....	20
La soluzione: una didattica laboratoriale.....	22
Parte prima – Il contesto storico: il Risorgimento	27
Le origini del Risorgimento.....	27
Il Quarantotto italiano.....	28
L'Unità d'Italia.....	30
La questione italiana.....	30
Il Risorgimento in area veneta.....	32
L'esperienza rivoluzionaria: i moti studenteschi padovani e l'insurrezione di Venezia.....	32
La Terza guerra d'indipendenza italiana e l'annessione del Veneto al Regno d'Italia.....	35
Una testimonianza: Gualtiero Lorigiola.....	36
La storiografia sul Risorgimento.....	40
Parte seconda – Il laboratorio	44
Selezione dell'argomento e degli archivi.....	47
Le fonti materiali.....	49
Le fonti scritte.....	53
Traguardi di apprendimento e competenze.....	56

Prerequisiti e strumenti di lavoro.....	60
Scheda di progettazione.....	63
Fasi e tempi di realizzazione del laboratorio.....	67
Prima fase: introduzione e rapporto con il presente.....	67
Il Risorgimento italiano.....	68
Il Risorgimento in area veneta.....	71
Seconda fase: introduzione alle fonti.....	73
Le fonti materiali.....	74
Le fonti scritte.....	75
Terza fase: esercitazione.....	75
Esercitazione sulle fonti materiali.....	77
Esercitazione sulle fonti scritte.....	78
Esempi di presentazione del lavoro sulle fonti.....	80
Esempio di lavoro individuale.....	81
Test post laboratorio e verifica dell'opinione degli studenti.....	83
Osservazioni e criticità emerse.....	90
Bibliografia.....	96
Sitografia.....	103
Immagini.....	104
Appendici.....	105

Introduzione – Il Risorgimento nella scuola italiana

Perché il Risorgimento ha perso la sua valenza all'interno del percorso scolastico?

Era il 2017, quando nel palinsesto della rete Rai 2 comparve per la prima volta il programma intitolato “Il Collegio”: per circa un mese adolescenti tra i quattordici e i diciassette anni dovevano studiare all'interno di un collegio per raggiungere e superare l'esame di licenza media dell'anno in cui il *docu-reality* era ambientato. La prima stagione di questo programma televisivo riportava i concorrenti ai primi anni Sessanta e di conseguenza il corpo docenti che li seguiva adottò i programmi scolastici dell'epoca. Tra le varie materie insegnate compariva anche la storia. Durante la prima lezione di questa disciplina venne chiesto agli studenti di identificare tre personaggi risorgimentali, ovvero Giuseppe Mazzini, Camillo Benso conte di Cavour e Giuseppe Garibaldi. “Quello è Pavarotti!” rispose un ragazzo, indicando il noto conte di Cavour. Ecco, ritengo che questa scenetta possa dare un'idea generale della minima conoscenza del Risorgimento tra le nuove generazioni. Bisogna, però, ricordare che questo breve scambio di battute sia frutto anche della finzione insita nei programmi televisivi. In ogni modo, può portare a far ragionare su come l'evento storico che ha portato alla nascita di uno Stato unitario italiano sia negli anni sempre più stato ridotto a semplice aneddoto, a piccola parentesi che anticipa poi gli eventi, quasi riconosciuti come più importanti, del Novecento. Inoltre, dà un'indicazione anche su come sia stato trattato, e come lo sia tuttora, il tema all'interno della didattica della disciplina: ovvero tramite la narrazione di gesta dei maggiori personaggi e degli eventi. Tra le varie motivazioni che hanno portato il Risorgimento ad essere un ennesimo capitolo conclusivo del periodo delle rivoluzioni ottocentesche è la sua collocazione temporale all'interno del percorso scolastico della scuola secondaria di secondo grado. Vediamo, per esempio, cosa dicono le Indicazioni Nazionali riguardo le linee da seguire per la programmazione della materia storica per il secondo biennio:

Il terzo e il quarto anno saranno dedicati allo studio del processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi ad una dimensione globale tra medioevo ed età moderna, nell'arco cronologico che va dall'XI secolo fino alle soglie del Novecento. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: i diversi aspetti della rinascita dell'XI secolo; i poteri universali (Papato e Impero), comuni e monarchie; la Chiesa e i movimenti religiosi; società ed economia nell'Europa basso medievale; la crisi dei poteri universali e l'avvento delle monarchie territoriali e delle Signorie; le scoperte geografiche e le loro conseguenze; la definitiva crisi dell'unità

religiosa dell'Europa; la costruzione degli stati moderni e l'assolutismo; lo sviluppo dell'economia fino alla rivoluzione industriale; le rivoluzioni politiche del Sei-Settecento (inglese, americana, francese); l'età napoleonica e la Restaurazione; il problema della nazionalità nell'Ottocento, il Risorgimento italiano e l'Italia unita; l'Occidente degli Stati-Nazione; la questione sociale e il movimento operaio; la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo e il nazionalismo; lo sviluppo dello Stato italiano fino alla fine dell'Ottocento. È opportuno che alcuni temi cruciali (ad esempio: società e cultura del Medioevo, il Rinascimento, La nascita della cultura scientifica nel Seicento, l'Illuminismo, il Romanticismo) siano trattati in modo interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti.¹

Il Risorgimento e la formazione dello Stato italiano sono tra le ultime tematiche ad essere affrontate durante il quarto anno del liceo:² ciò significa che verso aprile gli studenti giungono ad analizzare questo fenomeno storico e, quindi, il tempo ad esso dedicato è minore. Inoltre, spesso non viene ripreso all'inizio dell'ultimo anno di scuola superiore, proprio perché si tende ad iniziare direttamente con il Novecento (proprio per tentare di arrivare ad eventi storici più vicini al presente).³

Ma trovo che ci sia anche un altro fattore, che ha portato ad una perdita d'importanza del Risorgimento (con questo non si vuol dire che il Risorgimento non è più trattato, ma che ha una maggiore importanza come tematica nella ricerca storica, piuttosto che nell'insegnamento nella scuola superiore), ovvero quello dello scorrere incessante del tempo. Gli studenti percepiscono il periodo dell'Unità d'Italia, come qualcosa di estraneo a loro e di distante. È quasi ovvio, che per la componente studentesca risulti di maggiore interesse e forse anche d'importanza lo studio degli eventi più recenti, perché dà la possibilità di comprendere il presente che stanno vivendo.

Nella fase che stiamo vivendo, mentre aumenta il tasso di frammentazione delle nostre società, la fragilità del dibattito politico-culturale sulla scuola si coniuga al persistere di una visione tendenzialmente stereotipata del Risorgimento nazionale, nonostante tutti gli appelli a consolidare la costruzione di una cittadinanza attiva e democratica proprio a partire dalla scuola.⁴

Proprio questa visione un po' distante, quasi romantica del Risorgimento, lo rendono un evento quasi fantasioso ed estraneo al presente. Ma così non è. Il

¹ *Indicazioni Nazionali per il liceo classico.*

² Da sottolineare il fatto che è appena accennato nella scuola secondaria di primo grado, ma è assente nella scuola primaria.

³ Sempre nelle Indicazioni Nazionali per il liceo classico troviamo: «L'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri.»

⁴ L. Gazzetta, Presentazione. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 3(1S), I-IV, 2021, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12616>.

Risorgimento ha ancora una certa valenza all'interno della formazione degli studenti, con molta probabilità ha bisogno di essere modificato il modo in cui viene affrontato in aula. Data la grande libertà che viene lasciata ai docenti nella fase di programmazione della didattica della disciplina, si può provare a ripensare le modalità con cui si può affrontare questa tematica, che ha un grande valore storico e civile. C'è, inoltre, la necessità di ricollegare la ricerca storica con la didattica nelle scuole, offrendo agli studenti la possibilità di esplorare le nuove analisi storiografiche e di apprendere nuove competenze.

Nei prossimi capitoli verrà analizzato lo sviluppo della didattica del Risorgimento nelle varie riforme scolastiche e attualmente. Inoltre, ci si soffermerà anche sull'analisi della storiografia del periodo risorgimentale e sulle nuove ricerche in corso. Vi è poi una piccola parte di ricerca storica sulla figura di un medico chirurgo padovano che ha vissuto a pieno gli eventi risorgimentali in area veneta. La ricerca *ad hoc* condotta su Gualtiero Lorigiola è stata poi utile per la selezione di una parte delle fonti proposte durante un laboratorio didattico sul Risorgimento. Poi si concluderà con una sezione dedicata alle nuove proposte di didattica laboratoriale, emerse durante un convegno sulla didattica del Risorgimento tenutosi a Padova e alla descrizione di una proposta laboratoriale attuata all'interno di una classe quarta di un liceo classico.

Storia della didattica del Risorgimento all'interno delle riforme e dei programmi

Le varie riforme della scuola italiana⁵

Legge Casati (introdotta nel 1859 nel Regno di Sardegna e poi estesa a tutto il Regno d'Italia)	<p>Riformò in modo organico l'intero ordinamento scolastico. Rimase in vigore fino alla Riforma Gentile del 1923 (anche se vi furono delle successive modifiche). Era previsto l'obbligo scolastico nel biennio inferiore della scuola elementare (che era di quattro anni) e non prevedeva una scuola media. Si proseguiva poi con due percorsi:</p> <ul style="list-style-type: none">- Il <i>Ginnasio</i> (cinque anni) per accedere al <i>Liceo classico</i> (tre anni);- La <i>Scuola tecnica</i> (tre anni) per accedere ad un <i>Istituto tecnico</i>. <p>Vennero anche introdotte le Scuole Normali (tre anni) per la formazione dei maestri.</p> <p>Nel 1860 vennero promulgati i primi programmi della scuola elementare dello Stato italiano, conosciuti con il nome di Mammiani (nome del ministro della pubblica istruzione). Puntano all'alfabetizzazione della popolazione e prevedevano il ciclo elementare della durata di cinque anni. Vennero poi rivisti dallo stesso Mammiani sette anni dopo, in cui diminuirà le ore di religione a favore di quelle per l'educazione civica.</p>
Legge Coppino (1877)	<p>Venne aumentato l'obbligo scolastico a tre anni all'interno di un percorso elementare della durata di cinque anni.</p>

⁵ La tabella è un lavoro di sintesi che si basa sulla lettura di diverse opere, che qui saranno elencate. Ernesto Bosna, *Tu riformi...io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*, Pisa, ETS, 2005. Marco Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio, Torino, 2002. E. Corbi e V. Sarracino, *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli, 2003. Fabrizio Dal Passo e Alessandra Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia, 2017. Giuseppe Decollanz, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari, 2005. Benedetto Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001. G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita, in Storia d'Italia. V. I documenti*, Einaudi, Torino, 1976. Giacomo Cives (a cura), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

	Nel 1888 vennero promulgati i nuovi programmi della scuola elementare (programmi Baccelli).
Legge Orlando (1904)	Venne aumentato l'obbligo scolastico fino ai 12 anni, prevedendo l'istituzione di un <i>Corso popolare</i> (classi quinta e sesta). Nel 1905 vennero promulgati i programmi Orestano per le scuole elementari.
Legge Gentile (1923)	Seconda riforma organica della scuola dopo la legge Casati. Innalzamento dell'obbligo scolastico fino all'età di 14 anni. Venne istituita la Scuola materna, che non era statale ed era facoltativa. La scuola elementare era divisa in due cicli (2+3) e i programmi vennero promulgati nello stesso anno dal pedagogista Lombardo-Radice. Venne introdotto l'insegnamento obbligatorio della religione cattolica. Non era prevista una scuola media e chi voleva proseguire gli studi poteva scegliere i seguenti percorsi: <ul style="list-style-type: none"> - Il <i>Ginnasio</i> (cinque anni) per poi accedere al <i>Liceo classico</i>; - <i>L'Istituto magistrale inferiore</i> (quattro anni) per accedere all'<i>Istituto magistrale</i> (tre anni e istituito proprio da Gentile); - <i>L'Istituto tecnico inferiore</i> (quattro anni) per accedere all'<i>Istituto tecnico</i> (tre anni); - Il <i>Ginnasio</i> (quattro anni) per accedere al <i>Liceo scientifico</i> (quattro anni), che era una nuova introduzione; - Il corso inferiore del Magistrale, per accedere al <i>Liceo Femminile</i> (tre anni), anch'esso era una nuova introduzione.

	<p>Per chi non intendeva proseguire gli studi vi erano la <i>Scuola complementare</i> e il <i>Corso integrativo</i>, che adempivano all'obbligo scolastico.</p> <p>Ci furono anche modifiche per l'accesso alle Università (poi liberalizzato nel 1969).</p> <p>Nel 1940 venne introdotta dal ministro Bottai la Scuola media (tre anni, che divenne poi unificata nel 1962), unificando i corsi inferiori di Licei, Istituti tecnici ed Istituti professionali.</p>
1943	<p>La commissione presieduta dal pedagogista Washburne analizzò il sistema scolastico italiano e apportò una defascistizzazione della scuola, ma mantenne l'impianto precedente.</p> <p>Nel 1945 e nel 1955 vennero promulgati nuovi programmi per la Scuola elementare.</p>
Anni 60 - 1995	<p>In questi trent'anni vi furono delle modifiche ai programmi elementari (nel 1985 e poi nel 1990 il maestro unico venne sostituito da una squadra di tre) e anche quelli della scuola media (nel 1979, in cui il latino scomparve).</p>
Riforma Berlinguer (1997)	<p>Riforma inattuata, poi abrogata dalla Riforma Moratti, tranne per l'introduzione dell'Esame di Stato. Fu un tentativo di modificare la struttura del sistema scolastico.</p>
Riforma Moratti (2003)	<p>Mantenne la struttura dell'Esame di Stato (con la sola eccezione della commissione interamente interna e solo il presidente esterno). Abolì la Licenza elementare e modificò i programmi di storia (fino alla storia romana), geografia (le regioni italiane) e scienze (il corpo umano) delle scuole elementari. Scomparì il tempo prolungato per la Scuola elementare e per la secondaria di primo grado. La scuola secondaria di secondo grado prevedeva otto indirizzi liceali, uno tecnico e la formazione professionale (di competenza regionale), divisa in due bienni e un quinto anno.</p> <p>Questa riforma fu parzialmente applicata.</p>

Riforma Gelmini (2008)	Riformò la scuola primaria e quella secondaria. Venne introdotta in tutti i livelli scolastici l'Educazione civica (Cittadinanza e Costituzione). Venne reintrodotta il maestro unico nelle scuole elementari. Venne riordinata la scuola secondaria di secondo grado.
-------------------------------	--

L'insegnamento del Risorgimento da Casati a Gentile

Come abbiamo visto nella tabella del capitolo precedente, la Riforma Casati è il primo tentativo di dare un ordine al sistema scolastico italiano, anzi il primo per il Regno d'Italia. Basato sull'ordinamento scolastico del Regno di Sardegna, la Riforma Casati getta le basi per come poi si svilupperà il percorso di apprendimento dei futuri italiani. C'era la necessità di riordinare l'istruzione pubblica, soprattutto per raggiungere l'obiettivo della coesione nazionale e per inserire all'interno del panorama sociale anche le classi popolari. La nuova scuola nacque e si sviluppava nel seguente ordine:⁶

- I. La Scuola elementare, che durava un totale di quattro anni e solo il primo biennio era obbligatorio e di competenza dei comuni;⁷
- II. La Scuola secondaria, che era divisa in diversi percorsi (per esempio quello classico e quello tecnico);
- III. La Scuola normale o magistrale, che dava la possibilità di acquisire la patente di maestro⁸.

Però, la nuova formulazione della scuola fu criticata quasi subito. Infatti, come ci segnala lo storico Fabio Bertini (docente all'Università di Firenze), i programmi, redatti con una certa frettosità, erano carenti dal punto di vista dell'insegnamento storico.

Per i programmi si riscontrava la prevalenza dell'insegnamento letterario su quello storico, anche se in misura diversa a seconda dei tipi di scuola e questo tratto sarebbe stato dominante per decenni, motivato del resto dalla grande battaglia per l'unificazione linguistica. La Storia aveva un ruolo marginale, tranne che nell'Istruzione classica, e, del resto, anche nella

⁶ W. Panciera e A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Firenze, 2019, pp.72-74.

⁷ Per molti anni la Scuola elementare fu sotto il diretto controllo dei comuni. Solo nel 1911, con la legge Daneo-Credaro, ci fu la statalizzazione delle elementari.

⁸ Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), pp.1-40. Il testo tratta molto anche la spinosa questione della formazione degli insegnanti per le Scuole elementari.

scuola elementare non compariva nel primo grado, ma solo nel secondo, come “esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale”.⁹

Era una scelta abbastanza pratica, quella di puntare nel primo biennio all’istruzione linguistica, per dare un’unità anche sul piano culturale. Però, nel biennio obbligatorio, la materia storica non compariva e la base morale di formazione della popolazione era ancora l’insegnamento della religione cattolica. Comunque, nel regolamento attuativo della legge Casati (1860), la materia storica entrò nel percorso di studi con l’avvio della classe V[^]. Era insegnata insieme alla lingua italiana e veniva esposta sotto forma di “racconti morali e storici specialmente dalla Storia Patria”.¹⁰ Poi l’insegnamento della storia prendeva vigore con la scuola secondaria, soprattutto nel caso del percorso classico. Nella tabella del capitolo precedente era stato esposto in maniera sintetica la divisione del percorso superiore: quello classico, che prevedeva la frequenza di un Ginnasio (della durata di cinque anni) e poi seguito dal Liceo (che ne durava tre); oppure quello tecnico, che era composto dalla frequenza della Scuola tecnica e poi dell’Istituto tecnico.

Ovviamente in base alla scelta del percorso di studi, c’era anche una certa importanza nell’insegnamento della storia, più presente nell’istruzione ginnasiale e liceale. Infatti, nel Ginnasio erano previste solo delle “nozioni di antichità latine e greche” e l’insegnamento poi al Liceo della “Storia”. I programmi erano stati redatti in fretta e di conseguenza del novembre del 1860¹¹ subirono una revisione: oltre alle nozioni elementari indicate nel 1859 (che venivano insegnate al secondo anno), al terzo anno si aggiungevano le nozioni di arti militari e tra il quarto e quinto anno si distribuiva la storia antica (dalle prime civiltà ai due imperi romani). Oltre al Ginnasio, anche per il Liceo vennero stabiliti dei programmi più specifici nel 1860:

Nel Liceo, il primo anno considerava il periodo dall’imporsi del cristianesimo a Innocenzo III per valorizzare l’intreccio tra i Comuni e i “progressi della civiltà cristiana”; il secondo arrivava alla pace di Crespy del 1544, valorizzando Carlo III di Savoia; il terzo arrivava al Congresso di Vienna, con vaghi accenni alle “virtù e vizi naturali degli italiani”, al loro Risorgimento e alla condizione attuale della “Civiltà universale cristiana”.¹²

⁹ Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), p. 5.

¹⁰ Atti del Governo n.3725, *Legge in data 13 novembre 1859 sul Riordinamento dell’Istruzione Pubblica*.

¹¹ Programmi di esame finale ginnasiale, 1861, pp. 193 e segg.

¹² Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), p.6. Dai Programmi di esame finale liceale, 1861, pp.172 e segg.

Diverso era il caso per il percorso tecnico: infatti, il programma era idoneo per chi voleva proseguire poi gli studi nelle Scuole normali oppure negli Istituti tecnici¹³. Il percorso per le scuole tecniche prevedeva solamente lo studio di una “Storia popolare d’Italia”. Al primo anno era prevista la Storia romana fino alla caduta dell’Impero Romano, mentre al secondo anno la materia storica si sviluppava attorno ad una narrazione che partiva da Odoacre e giungeva fino alla scoperta dell’America. Infine, all’ultimo anno si insegnavano le vicende dell’Italia dal XV secolo a Vittorio Emanuele II e la formazione del Regno d’Italia. In ogni caso la narrazione era di tipo epico-narrativo e non approfondiva molto la materia storica, come avveniva nel caso della formazione ginnasiale.

Il programma, poi degli Istituti tecnici, prendeva una piega diversa da quella delle scuole tecniche (con un *focus* maggiore sulla modernità) e la Storia veniva insegnata insieme alla Geografia.¹⁴

Il primo anno studiava la Storia d’Europa dalla caduta dell’Impero d’Occidente, all’Impero dei Comneni, approfondendo poi l’Italia, dalle signorie alla scoperta dell’America; il secondo, arrivava al periodo dalla Rivoluzione francese in poi senza un chiaro punto di approdo, dando anche elementi di Storia del commercio e dell’industria, così da corrispondere al bisogno di tecnici preparati anche culturalmente allo sviluppo.¹⁵

A livello complessivo, superando le differenze insite nei vari percorsi e programmi, possiamo vedere una certa generalità per la Storia a loro contemporanea, dando un certo margine di autonomia agli insegnanti.

Essenzialmente, l’insegnamento della storia nella scuola superiore non subì grandi differenze e l’impostazione data dalla legge Casati rimase intatta fino alla Riforma Gentile del 1923.¹⁶ Stessa cosa non si può dire per la Scuola elementare che nel corso degli anni subì delle modifiche.

¹³ G. Fumi, *L’insegnamento delle materie economico-commerciali negli istituti tecnici*, in «L’istruzione secondaria nell’Italia unita» a cura di C.G. Laicata – M.C. Fugazza, Franco Angeli, Milano, 2013, pp. 174-209.

¹⁴ A. Ascenzi, *La storia dei programmi didattici dalla legge Casati al fascismo*, in «La storia nei programmi della scuola primaria dall’Unità ad oggi» a cura di G. Goretti, Foligno, Editoriale Umbra – Istituto per la storia dell’Umbria Contemporanea, Perugia, pp.13-31.

¹⁵ Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), p.6.

¹⁶ Vi furono alcune piccole modifiche ai programmi della scuola superiore (sia per il percorso classico che per quello tecnico), cercando di aumentare lo spazio dedicato agli eventi risorgimentali. Per, esempio con gli anni Ottanta dell’Ottocento vennero inseriti i fatti fino alla Breccia di Porta Pia. Per approfondire si consiglia di leggere Fabio Bertini, *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S).

Nei programmi del 1888,¹⁷ venne modificato l’inserimento della storia nel percorso elementare. La Storia entrò già dal primo anno di scuola (con la legge Coppino del 1877 venne aumentato l’obbligo scolastico dal primo biennio a tre anni) con alcune nozioni di storia antica. Poi dal terzo anno si passava alla “Narrazione di alcuni passi principali riguardanti la formazione del Regno d’Italia”. Per gli ultimi due anni, invece, la narrazione storica era incentrata sulle grandi figure che partivano dalla fondazione di Roma, per poi giungere a Vittorio Emanuele II. Come è possibile vedere, con i programmi Baccelli si introduceva la Storia già dal primo anno di Scuola elementare e si tentava di fornire entro gli anni obbligatori delle basi sul Risorgimento e la fondazione del Regno italiano. Nel 1894 vennero promulgati dei nuovi programmi, che avevano un impianto ideologico più evidente. Al terzo anno, per esempio, dovevano essere insegnati i “Racconti educativi che riguardino i fatti più notevoli del Risorgimento italiano”.¹⁸

Entrando nel nuovo secolo vi sono alcune modifiche ai programmi scolastici, in cui si cercava di dare nella Scuola secondaria una certa coerenza tra i due percorsi possibili. Anche se nella Scuola elementare il sussidiario di storia (introdotto con il R.D. 43 del 29 gennaio 1905) divenne lo strumento fondamentale per l’insegnamento della materia, si denotava comunque la necessità di insegnare entro il terzo anno il Risorgimento. Pure nella formazione liceale, il periodo risorgimentale entra a pieno diritto e nelle minime modifiche apportate prese maggiore spazio rispetto alla storia antica (che era approfondita al Ginnasio, ma poi ripresa nel Liceo).

E così si giunge, quasi con un salto, alla famosa e molto criticata legge Gentile.¹⁹ Questa è la prima legge, dopo quella Casati, che riforma l’impianto scolastico italiano.

L’insegnamento del Risorgimento da Gentile alla Moratti

Uno degli elementi che vengono segnalati dai programmi per la Scuola elementare all’interno della riforma Gentile (nello specifico i programmi sono stati redatti da Lombardo-Radice, stretto collaboratore di Giovanni Gentile) è un sostanziale passo indietro²⁰ con le innovazioni che era state introdotte nel periodo precedente. Il positivismo

¹⁷ R.D. 5724 del 25 settembre 1888.

¹⁸ R.D. 525 del 3 novembre 1894.

¹⁹ Legge 3126 del 3 novembre 1923.

²⁰ G. Tognon, *La riforma Gentile, in Croce e Gentile: la cultura italiana e l’Europa*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Roma, 2016, disponibile a http://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/ e A. Gaudio, *L’istruzione secondaria*, in «Manuale di storia

aveva espulso dalla scuola elementare la religione cattolica (che aveva la funzione moralizzatrice e di fondamento) e l'aveva sostituita con l'educazione civica, materia da sempre associata all'insegnamento storico. Mentre, con la nuova legge divenne centrale nuovamente il ruolo della religione. Per le scuole elementari questo era il programma di storia:

Classe 3a elementare

Racconti, bene ordinati, di storia italiana, dal 1848 al 1918, e lettura dei più significativi documenti (proclami, lettere e ricordi di martiri, ordini del giorno di condottieri).

Avvertenza. - Gli ordini del giorno della vittoria, così dell'esercito come della Marina, coi quali si chiude la guerra di liberazione 1915-1918, saranno affissi in ogni aula scolastica, a cominciare dalla 3a classe.

(nota- Dove non esiste la 4^a elementare si faccia una trattazione sufficientemente ampia, utilizzando un po' dell'orario assegnato ad altri programmi, dove il corso elementare è completo, il programma di storia per la 3^a sarà svolto con conversazioni e racconti, a guisa di preparazione remota al programma di 5^a classe)

Classe 4a elementare

1. Primordi dell'umana civiltà; visione di monumenti della civiltà più antica.
2. Gli eroi greci, (brevi letture; racconti di leggende greche; visione di opere d'arte elleniche).
3. Gli eroi romani, (lezioni, letture e visione dei ricordi e monumenti di Roma, specialmente di quelli che esistono nella regione).

Classe 5a elementare

1. Figure della storia italiana nel periodo delle dominazioni straniere, con particolare riguardo alla storia della regione.
2. Gli eccellenti pittori, scultori e architetti italiani (con particolare riguardo a quelli della regione).
3. Grandi scoperte scientifiche di Italiani.
4. Cenni sulla storia d'Italia nel secolo decimonono.
5. L'Esercito e la Marina d'Italia.
6. Storia della grande guerra e letture riflettenti le figure e gli episodi più gloriosi, di azione collettiva e individuale.
7. Le grandi opere pubbliche in Italia dopo la unificazione; le condizioni del lavoro e della ricchezza nazionale, anche in confronto di altri paesi.

Classi superiori alla quinta

1. Letture storiche. - Durante l'anno si legga, oltre che frammenti vari, un libro classico di narrazione storica popolare (per es. I Mille di Abba).
2. Storia e geografia delle colonie italiane.
3. Cenni storici sulle scoperte geografiche; notizie sulle colonie dei principali stati.²¹

Come possiamo vedere, veniva data nella scuola elementare una certa importanza all'istruzione del Risorgimento, soprattutto durante la classe terza. Il periodo risorgimentale era posto sempre in fase terminale di un percorso scolastico, proprio ad indicare la sua fondamentale importanza per la costruzione di una cittadinanza. Anche nell'istruzione superiore, soprattutto quella liceale (che era considerata la massima

della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI» a cura di F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, Scholè, Brescia, 2019, pp. 179-204.

²¹ R.D. 2185 del 1° ottobre 1923, *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*.

espressione dell'istruzione all'interno della riforma), possiamo notare l'ampio spazio dedicato all'età del Risorgimento:

41. La restaurazione. L'internazionale della Santa Alleanza e l'internazionale del liberalismo (sette a contenuto ideale europeo, e sette particolari italiane). 42. Mazzini e Gioberti. 43. Movimenti e rivoluzioni. Guerre dal '48 al '49. 44. Repubblicanesimo, Federalismo, Unitarismo monarchico dal '49 al '59. 45. La formazione dell'unità italiana 1859-70. L'assetto politico d'Europa nel 1870.²²

Inoltre, anche nel canone letterario e filosofico, comparivano opere di personaggi che erano stati i maggiori protagonisti del Risorgimento, come Mazzini, Balbo, Gioberti, Pellico, D'Azeglio, Tommaseo, Berchet, Giusti, Nievo, Settembrini, Abba.²³

Nel 1929, venne introdotto il testo unico nella scuola elementare e nel 1934 vennero riformulati i nuovi programmi. Centrali erano le seguenti tematiche: il mito della romanità e l'esaltazione degli eroi del "Risorgimento, della Grande Guerra, della Rivoluzione Fascista".²⁴ Poi, nel 1936, ci furono i programmi redatti dal quadrumviro Cesare Maria De Vecchi e possiamo notare "una sottolineatura di tipo politicista e sabauda, mentre il Piano di studi per le scuole medie superiori del 1944 si limitava a prescrivere 'Il nostro Risorgimento, le guerre d'indipendenza'".²⁵

Con l'instaurazione, nel 1944, della Commissione Washburne avvenne una defascistizzazione della scuola italiana. Essenzialmente i programmi non vennero modificati a livello generale, ma ci fu la sola esclusione dei riferimenti espliciti al Fascismo.

L'impostazione per compartimenti stagni, che obbligava a una precocissima scelta di tipo professionale e che assegnava al sistema scolastico la funzione implicita di filtro sociale, venne mantenuta inalterata quantomeno fino ai tardi anni Sessanta.²⁶

I programmi per le elementari del 1955 spostarono il Risorgimento a conclusione del percorso scolastico, ovvero al quinto anno. Nel 1963, venne fondata la scuola media inferiore unica e nei programmi era previsto per la classe terza l'insegnamento de "l'Europa e il mondo nei secoli diciannovesimo e ventesimo, con particolare riguardo alla

²² GURI 1923.

²³ A. Gaudio, *Scheda tematica: il Risorgimento nei programmi scolastici da Gentile alla Moratti*, in *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 3(1S), 2021, pp.59-60 <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12532>.

²⁴ W. Panciera e A. Zannini, *Op. cit.*, p.75.

²⁵ A. Gaudio, *Op. cit.*, p. 62.

²⁶ W. Panciera e A. Zannini, *Op. cit.*, p.75.

storia dell'Italia dagli inizi del Risorgimento ai nostri giorni".²⁷ Vi furono poi tra gli anni Settanta e Ottanta delle modifiche ai programmi della scuola media (1979) e di quella elementare (1985). Per le medie, venne ridotto il programma di storia per la classe terza all'analisi del periodo compreso tra il 1818 alla loro contemporaneità. Mentre, per quelli delle elementari veniva data grande libertà di scelta nella programmazione della materia storica ai docenti, ma anche agli autori dei testi scolastici. Infatti, era previsto:

Saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economico-sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realizzazione dell'unità nazionale, nonché alla conquista della libertà e della democrazia.²⁸

Si entra, per concludere, negli ultimi trent'anni della storia della scuola italiana.²⁹ Venne meno l'idea del programma scolastico, lasciando maggiore libertà maggiore libertà alle singole scuole di gestire la programmazione. Con la riforma Berlinguer (ma entrata in vigore), venne proposto per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado di focalizzarsi solo sul Novecento, rilegando il Risorgimento alla fine del quarto anno. Alla fine è ciò che avvenne e nelle Indicazioni Nazionali, citate all'inizio, del 2011 prevedono ciò. Ma vi è un'altra importante modificazione per la storia: nelle scuole elementari, con la riforma Moratti (2004) venne limitata al periodo che va dalla preistoria ai romani. Così il Risorgimento usciva dalla scena della scuola elementare e compariva solo con la classe terza della scuola media. Però, nelle Indicazioni Nazionali del 2004 era indicati in maniera abbastanza generica gli obiettivi di apprendimento di storia per l'anno conclusivo della scuola media: "Il collegamento tra cittadinanza libertà nazione: la formazione dei principali stati liberali nell'Ottocento".³⁰ Si era andata a perdere anche l'unicità del fenomeno risorgimentale, ormai indicato come una compagine della storia europea.

²⁷ A. Gaudio, *Op. cit.*, pp.62-63.

²⁸ A. Gaudio, *Op. cit.*, p.63.

²⁹ Si veda anche L. Cajani. *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*. Laboratorio dell'ISPF. 2014, vol. XI. DOI: 10.12862/ispf14L205.

³⁰ Decreto legislativo 59 del 2004.

Insegnare il Risorgimento oggi: analisi di un manuale

In questo capitolo cercherò di analizzare come al giorno d'oggi, seguendo le Indicazioni Nazionali (che danno una linea per la programmazione dei docenti di storia ad inizio anno), viene affrontato il tema del Risorgimento all'interno delle scuole secondarie di secondo grado. Per fare ciò, prenderò in esame il manuale di storia della Loescher intitolato *Processo Storico. Dalla fine del Seicento alla fine dell'Ottocento* (edito da Giancarlo Monina, Franco Motta, Sabina Pavone ed Ermanno Taviani).³¹ Non vi sono motivazioni specifiche che hanno portato alla selezione di questo manuale, rispetto ad un altro, ma ha aiutato il fatto che sia utilizzato nella scuola secondaria e che sia abbastanza recente (l'edizione è del 2020).

L'indice e i contenuti

Facendo un rapido *excursus* del manuale possiamo già notare una problematica: manca un capitolo unico sul Risorgimento. Infatti, tutte le informazioni che sono necessarie per comprendere il fenomeno risorgimentale sono sparse in quattro capitoli, ovvero:

Nel sesto capitolo, intitolato "Dall'impero napoleonico alla Restaurazione". Alla fine del capitolo c'è un paragrafo che si occupa della Restaurazione e anche del mutamento istituzionale della penisola italiana.

Nel capitolo ottavo, intitolato "I moti rivoluzionari degli anni Venti e Trenta". Qui già troviamo parti più consistenti che trattano le precondizioni risorgimentali, come l'idea di nazione italiana e i moti rivoluzionari scatenatesi nel 1820 e 1831 nella penisola italiana. Sono presenti anche delle analisi di fonti: la prima si occupa della rivoluzione piemontese del 1821 (testo estratto dal saggio di Santorre di Santarosa)³² e la seconda sulla dominazione austriaca in Italia e la sorte di Ciriaco De' Amici (passo tratto dall'opera di Misléy del 1832).³³ È presente anche nella parte conclusiva del capitolo una sezione che si occupa di vedere le diverse letture che la storiografia ha dato degli eventi storici presi

³¹ Giancarlo Monina – Franco Motta – Sabina Pavone – Ermanno Taviani, *Processo storico. Dalla fine del Seicento alla fine dell'Ottocento*, Loescher Editore, Torino, 2020.

³² *Ibid.*, p. 306. Testo tratto da Santorre di Santarosa, *Della rivoluzione piemontese nel 1821*, 1821.

³³ *Ibid.*, p. 316. Testo tratto da H. Misléy, *L'Italie sous la domination autrichienne*, Moutardier, Parigi, 1832.

in esame nel capitolo: qui troviamo un estratto dal testo di Narciso Nada,³⁴ che analizza il numero di ribelli piemontesi del 1821.

Nel nono capitolo, intitolato “La «rivoluzione europea»: il 1848”. Qui gli ultimi due sottocapitoli si occupano del Quarantotto italiano e della Prima guerra d’indipendenza italiana. Molte sono le fonti inserite in questo capitolo: lo Statuto albertino;³⁵ un estratto dall’opera di Giuseppe Monsagrati sulla difesa di Roma³⁶ e anche un testo selezionato dall’opera di Banti in cui si analizza la situazione dell’Italia alla vigilia dell’Unità.³⁷

Interessante è anche un box di approfondimento posto verso la fine del capitolo (prima delle sezioni di analisi delle fonti e di quelle riassuntive del capitolo), che analizza il ruolo delle donne nel Risorgimento. Questo mostra, come in piccola parte anche la manualistica abbia inserito all’interno dei propri testi le correnti più recenti della storiografia.³⁸

Nel capitolo undicesimo, intitolato “L’Unificazione italiana”. Questo è il capitolo principale del tema risorgimentale e l’unico che raccoglie la tematica. In questo capitolo vengono trattati vari argomenti.

- Il Piemonte costituzionale e l’ascesa di Cavour. Inoltre, all’interno troviamo l’analisi di una fonte sulle ambizioni del giovane Cavour.³⁹
- Il fallimento delle insurrezioni mazziniano-democratiche. Qui, non ci sono fonti, ma un box di approfondimento sulla storia della cultura: infatti, viene presa in analisi la figura di Giuseppe Verdi e il rapporto tra opera lirica e l’identità nazionale.

³⁴ *Ibid*, p. 320. Testo tratto da N. Nada, *Il destino degli sconfitti del 1821*, in A. Mango, *L’età della restaurazione e i moti del 1821*, Edizioni l’Artistica di Savigliano, Savigliano, 1992.

³⁵ *Ibid*, p.341. Testo tratto dallo *Statuto fondamentale del Regno in data 4 marzo 1848*, Stamperia della Gazzetta del Popolo, Torino, 1884.

³⁶ *Ibid*, pp.348-9. Testo tratto da G. Monsagrati, *Roma senza il Papa. La Repubblica romana del 1849*, Laterza, Roma-Bari, 2014.

³⁷ *Ibid*, p.349. Testo tratto da A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità, onore alle origini del Risorgimento dell’Italia unita*, Einaudi, Torino, 2000.

³⁸ Da sottolineare un particolare: i capitoli ottavo e nono fanno parte dell’Unità quattro del testo e alla fine di quest’ultima è presente una sezione dedicata alla Cittadinanza. Qui troviamo l’analisi di un testo sull’idea di nazione, preso dall’opera di Federico Chabod, *L’idea di nazione*, Laterza, Roma-Bari, 1974.

³⁹ *Ibid.*, p.396. Testo tratto da C. Benso di Cavour, *Autoritratto. Lettere, diari, scritti e discorsi*, a cura di A. Viarengo, Rizzoli, Milano, 2010.

- La Seconda guerra d'indipendenza. Troviamo anche l'analisi di una fonte visuale, ovvero il quadro di Giovanni Fattori intitolato *Campo italiano dopo la battaglia di Magenta* (1862, Firenze, Galleria d'Arte Moderna).

- La spedizione dei Mille e L'Unità d'Italia. Qui è presente un box di approfondimento su una delle opere più famose ambientate in questo periodo, ovvero *Il Gattopardo*.

- “Fare gli italiani”.
- Il brigantaggio.
- Il completamento dell'Unità e il problema di Roma capitale.

Interessante è anche la sezione dedicata al confronto delle varie voci nella storiografia. Troviamo testi tratti da opere di Adriano Variengo (sui plebisciti di annessione al Piemonte),⁴⁰ di Franco Molfese (sulla guerra al brigantaggio)⁴¹ e di Maria Cristina Morandini (sulla legge Casati).⁴²

In generale, leggendo le varie parti, è possibile dire che siano trattate in maniera abbastanza completa. Però, permane il problema che è una successione abbastanza nozionistica dell'evento storico. Non viene fatto comprendere agli studenti l'impatto forte che un tale fenomeno ha avuto e si percepisce nella lettura la sola sequenza di battaglie, plebisciti e annessioni. Gli autori hanno cercato di aggiungere nel manuale alcuni box informativi oppure dei brevi approfondimenti che virano su aspetti della storia diversi da quelli politici, ma rimangono quasi delle lettere morte all'interno del manuale. Se il testo venisse usato dal docente come strumento di supporto alla lezione, questi contenuti potrebbero essere sufficienti. Però hanno bisogno di uno sforzo maggiore da parte dell'insegnante, che deve andare a colmare le lacune che vi sono. Purtroppo, la maggior parte delle volte ciò non avviene: avere la cattedra di storia unita a quella di lettere o di filosofia, porta molto spesso alla presenza di docenti che insegnano la materia storica, ma che non hanno una loro preparazione specifica in materia. Per questo si tende a basarsi

⁴⁰ *Ibid.*, pp.425-6. Testo tratto da A. Viarengo, *Cavour*, Salerno Editrice, Roma, 2014.

⁴¹ *Ibid.*, pp.426-7. Testo tratto da F. Molfese, *Storia del brigantaggio dopo l'Unità*, Feltrinelli, Milano, 1964.

⁴² *Ibid.*, p.428. Testo tratto da M. C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

solo su quello che viene scritto nei manuali, abbassando qualitativamente la spiegazione della storia.

Le fonti

Come è stato accennato precedentemente, vi sono delle fonti legate al Risorgimento presenti all'interno del manuale. Le possiamo dividere in due sezioni:

- 1) Le fonti primarie, che provengono da opere scritte negli stessi anni o di poco successive al periodo risorgimentale. Sono fonti di vario genere: dalle raccolte di racconti delle imprese a testi di legge (come nel caso dello Statuto Albertino);
- 2) Le fonti secondarie, prese dalla storiografia che si è occupata della tematica. All'interno di questo gruppo troviamo estratti di opere di Banti, Chabod e altri storici.⁴³

Ma non si risolvono qui le fonti utilizzate dal manuale per il periodo risorgimentale. Vi sono anche dei box di approfondimento di alcuni temi specifici (come, per esempio, il caso delle donne nel Risorgimento oppure quello sulla figura di Giuseppe Verdi, che danno la possibilità agli studenti di entrare in contatto con la storiografia più recente).⁴⁴ Vi sono anche fonti letterarie che si ricollegano ai sentimenti risorgimentali: per esempio, viene approfondita la narrazione di una delle opere più famose sul tema, *Il Gattopardo*. Anche in questo caso, possiamo inserire l'approfondimento all'interno della storia culturale, di come venissero diffusi i sentimenti patriottici dell'epoca tramite i media presenti (uno dei più utilizzati era ovviamente la stampa e il mondo letterario). Ma vi è, infine, un'ultima fonte: ovvero un quadro.⁴⁵ Questo si ben accosta al target di studenti a cui è destinato il manuale: ovvero i licei. Nel loro percorso scolastico è presente (in tutti

⁴³ Spesso sono testi storiografici che si occupano della storia politica, ma la presenza di Banti che è uno dei primi storici a prendere in esame il Risorgimento sotto anche l'aspetto sociale e non solo politico ed evenemenziale.

⁴⁴ Dagli anni 2000, ritroviamo all'interno della ricerca sul Risorgimento una deriva verso la storia culturale e sociale. Per esempio, si veda, l'opera di E. Francia, *Oggetti risorgimentali. Una storia materiale della prima politica nel primo Ottocento*, Studi Storici Carrocci, Roma, 2019 che dà uno sguardo sull'uso degli oggetti per l'analisi storiografica. Si vedano anche le opere di Carlotta Sorba, che analizzano la storia culturale risorgimentale, in particolare sul teatro: *Teatri. L'Italia del melodramma nell'età del Risorgimento*, Bologna, Il Mulino, 2001; *Il melodramma della Nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Roma-Bari, Laterza, 2015; *Politics and sentiments in Risorgimento Italy. Melodrama and the Nation*, Cham, Palgrave Macmillan, 2021.

⁴⁵ L'opera è di Giovanni Fattori e si intitola Campo italiano dopo la battaglia di Magenta (1862, olio su tela, Firenze, Galleria d'Arte Moderna).

gli indirizzi) l'insegnamento della storia dell'arte. Ancor di più, nel caso del liceo artistico, è ottima la presenza di un'opera d'arte nel manuale, per due motivi. Il primo è quello di offrire una fonte diversa da quella scritta (che sia primaria o secondaria). Le nuove generazioni di studenti hanno sviluppato delle competenze in materia di apprendimento che sono diverse da quelle precedenti: imparano tramite l'osservazione di immagini. Questo non significa che non siano più in grado di apprendere anche tramite la lettura, ma è importante che i manuali si dotino anche di fonti alternative. Un esempio può essere questo. Il secondo, rientra nelle osservazioni fatte in precedenza. Lo sviluppo storiografico tende verso la storia culturale e, quindi, l'utilizzo di una fonte visuale può essere un'opportunità per gli studenti di trattare alcune tematiche (soprattutto politiche) in modo diverso e forse anche per loro più interessante.

Nel complesso è presente una buona presenza di fonti, ma molte sono di ambito storico-politico e poche sulle nuove ricerche storiografiche. Dall'altra parte, la loro minima presenza è comunque incoraggiante e può essere un auspicio per un miglioramento in questo senso.

Gli esercizi

Per l'analisi degli esercizi è meglio concentrarsi solo sul capitolo del manuale che prende in esame l'unificazione italiana, perché è l'unico che è esclusivamente incentrato sulla situazione della penisola (le altre sezioni che trattano delle precondizioni risorgimentali e della Prima guerra d'indipendenza italiana prendono in esame anche altre vicende e quindi non è possibile fare una valutazione complessiva).

Vi sono, nella parte finale del capitolo due blocchi di esercizi. Il primo è intitolato "confrontare le interpretazioni", in cui sono proposti tre documenti storiografici:

- "I plebisciti di annessione al Piemonte", estratto proveniente dall'opera di Viarengo intitolata *Cavour* del 2014;
- "La guerra al brigantaggio" dal testo di Molfese proprio sulla storia del brigantaggio dopo l'Unità del 1964;
- "La legge Casati" dall'opera di Morandini intitolata *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare dello Stato unitario* del 2000.

In questa parte, dopo una breve introduzione dell'autore e dell'opera, che aiutano lo studente ad avere delle informazioni anche sul testo che poi leggerà, c'è anche una piccola spiegazione in cui viene indicata la motivazione per cui quel determinato testo è

stato selezionato e dove lo possono collocare all'interno del panorama storico risorgimentale. Sono elementi utili e anche pratici, per dare la possibilità agli studenti della scuola superiore di entrare in contatto con la storiografia del periodo preso in esame. Dopo ogni estratto sono presenti delle domande: un paio sono dedicate alla comprensione ed analisi del testo. Servono allo studente per guidarlo nell'estrazione delle informazioni importanti e che possono essere utili per la sua formazione. Infine, c'è sempre una domanda di riflessione sul testo, in cui viene chiesto all'allievo di mettere a confronto quello che ha appena letto con le conoscenze apprese precedentemente, oppure di confrontare le tre opere. Anche se non è un'esercitazione complessa è abbastanza utile per lo studente per la costruzione di una critica alle fonti e anche al miglioramento di alcune competenze, come quello del confronto o nel valutare quali sono gli elementi fondamentali e quali no. La seconda parte è dedicata solo al verificare le conoscenze apprese con lo studio del capitolo. Sono esercizi abbastanza semplici, vi sono delle domande concise in cui si chiedono le informazioni più importanti (o almeno quegli elementi che sono imprescindibili). Ma sono richieste anche delle definizioni: per esempio, viene chiesto di definire in poche parole la "spedizione dei Mille" oppure il "Non expedit". È presente anche una sezione dedicata alle sole date: viene richiesto allo studente di mettere in ordine cronologico gli eventi e anche di indicare le date delle varie fasi della Seconda guerra d'indipendenza italiana. Nel complesso sono esercizi che raggiungono il loro scopo, ovvero quello di valutare le conoscenze. Però, rimangono abbastanza semplici e non aiutano lo studente a migliorare il suo senso critico e a saper argomentare. Per quest'ultima competenza, vengono proposte alla fine della pagina tre domande (pensate per la preparazione all'Esame di Stato) che devono portare lo studente a riflettere ed argomentare delle determinate tematiche. Per esempio, viene chiesto di analizzare le motivazioni per cui i Mille ebbero un grande successo nella conquista del Regno delle due Sicilie. Lo sforzo, però, è minimo: queste tre domande finali paiono quasi messe per obbligo e non per vero impulso per migliorare la competenza della scrittura, che sta diventando sempre meno incisiva.

La soluzione: una didattica laboratoriale

Nel 2019 si tenne a Padova un convegno promosso dall'associazione di Didattica della Storia intitolato *Insegnare il Risorgimento. Percorsi storici, proposte didattiche*. Gli atti, che vennero pubblicati due anni dopo, danno la possibilità a chi non ha potuto partecipare di poter entrare in contatto con le nuove ricerche e anche con le proposte didattiche. Gli interventi sono stati vari e interessanti. Vi è stata una presentazione del convegno fatta dalla dott.ssa Liviana Gazzetta, seguita poi da diverse analisi sul tema. Un approfondimento sui programmi di storia da Casati a Gentile del prof. Fabio Bertini, ma anche l'analisi della dott.ssa Liviana Gazzetta sul processo risorgimentale nei manuali di Niccolò Rodolico. Una scheda tematica sul Risorgimento nei programmi scolastici da Gentile alla Moratti di Angelo Gausio e un approfondimento sul rapporto tra il Risorgimento e l'Università italiana a cura di Michele Finelli. Inoltre vi sono state sei esperienze didattiche, qui elencate:

- *Un ambiente digitale per insegnare e apprendere il Risorgimento* di Silvana Citterio;
- *Gli uomini e le donne che hanno fatto l'Italia. Esperienza a scuola* di Stella Dionisi e Maria Caterina D'Arconte;
- *Donne e lavoro nelle fabbriche veneziane tra '800 e '900. Storia di donne nel Risorgimento italiano in un progetto di alternanza scuola-lavoro* di Lorena Favaretto;
- *Didattica e storia del Risorgimento. Pratiche, metodi e suggerimenti per le scuole secondarie di secondo grado* di Giuseppe Ferraro;
- *Analisi di una carta murale del periodo fascista e suo possibile utilizzo didattico* di Anna Lucia Pizzati;
- *"Maestre ignoranti" e cittadine incapaci. Un percorso di ricerca e didattica per i Licei, tra storia dello Stato unitario, storia delle donne e storia di Vicenza nella seconda metà del XIX secolo* di Chiara Simonato.

Già da questa breve descrizione degli interventi possiamo evincere come il Risorgimento sia sentito dalla componente docenti come un problema importante. Molti degli articoli, hanno sottolineato un certo scollamento tra la storia del Risorgimento

all'università⁴⁶ (ovvero la ricerca che continua a svilupparsi) e il Risorgimento trattato nelle scuole (al giorno d'oggi in piccola parte nella scuola media e poi nella scuola superiore). Nella scuola l'insegnamento dell'evento risorgimentale ha ancora un impianto nozionistico e manualistico, in cui il fenomeno è indicato quasi come una successione di eventi politici (questo era stato sottolineato nel capitolo precedente sull'analisi di un manuale di storia). Inoltre, anche il poco spazio che è possibile dedicarvi risulta abbastanza problematico (ovvero alla fine del secondo biennio della scuola secondaria di secondo grado). Forse, l'intervento che ha un grande impatto è senza dubbio quello di Giuseppe Ferraro sulle pratiche da adottare,⁴⁷ che è il più generale e può dare diversi spunti (senza per forza riprodurre, come nel caso degli altri interventi che sono degli esempi specifici) ai docenti della scuola superiore. Nella sua proposta, il dottor Ferraro propone un'attività che è essenziale per il miglioramento della didattica della storia: il laboratorio.⁴⁸ Vi sono state altre opere che portano esempi sulla didattica laboratoriale.⁴⁹ ma qui ne vengono raccolte alcune per l'annosa questione di come insegnare il Risorgimento. Il laboratorio può essere un'efficace soluzione, che in un tempo limitato, dà la possibilità agli studenti di approfondire la tematica in maniera alternativa al manuale e di apprendere delle competenze. Nell'*abstract* dell'articolo di Ferraro si legge:

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. [...] 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.⁵⁰

L'obiettivo è quello di unire degli elementi che con gli anni si sono slegati e allontanati, ma che sono interconnessi e dipendenti:

⁴⁶ M. Finelli, *Il Risorgimento e l'Università italiana: appunti tra storia e attualità*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), 2021, pp. 67–75. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12533>.

⁴⁷ G. Ferraro, *Didattica e storia del Risorgimento. Pratiche, metodi e suggerimenti per le scuole secondarie di secondo grado*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), 2021, pp. 114–133. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12537>.

⁴⁸ Sul laboratorio vedere F. Monducci, *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Novara, 2019.

⁴⁹ Vedere per esempio E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019 e C. Massari – W. Panciera – E. Valseriati, *Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori*, Padova University Press, Padova, 2021.

⁵⁰ G. Ferraro, *Didattica e storia del Risorgimento. Pratiche, metodi e suggerimenti per le scuole secondarie di secondo grado*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), 2021, pp. 114–133. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12537>.

1. I contenuti;
2. La ricerca storica e il suo rapporto con la didattica;
3. La cittadinanza e il rapporto con il territorio.

È soprattutto il punto due che si scolla molto, ma è una divisione che purtroppo è insita all'interno: la ricerca storica (ovvero l'Università) e la didattica (la scuola) non lavorano sullo stesso piano. Mentre nel primo caso vi è una continua evoluzione e una multidisciplinarietà sempre più marcata, nel secondo, invece, permane di fondo una metodologia frontale e forse un po' antiquata. Negli anni vi sono stati diversi tentativi di provare a rimettere insieme i due poli, ma la struttura del sistema scolastico non aiuta il dialogo.⁵¹ Il laboratorio storico potrebbe risultare un elemento chiave nel miglioramento della didattica della storia. Grazie ad esso vi possono essere migliorie su tutti i fronti

Per esempio, può rendere più interessante la materia storica, che la maggior parte della componente studentesca percepisce come noiosa e basata sulla lettura dei testi. Può anche migliorare l'assorbimento dei contenuti perché vengono appresi in forme alternative e con altri strumenti. È risaputo come le nuove generazioni di studenti apprendano in maniera alternativa (ovvero usando maggiormente la vista e l'udito). Quindi l'uso di supporti multimediali può essere una risposta a questa esigenza di modernizzare l'insegnamento. Inoltre, la maggior parte delle aule degli istituti superiori è dotata di LIM.

Si trasmettono oltre ai contenuti anche le competenze. Si insegna agli allievi come approcciarsi ad una fonte e come decifrarla, facendoli toccare con mano il lavoro di ricerca storica. Ma si sviluppa, inoltre, un senso critico nell'analisi dei documenti. Si potenziano anche competenze sull'uso degli strumenti multimediali, che spesso vengono usati dagli studenti, però senza avere una conoscenza delle grandi opportunità che essi forniscono. Infine, può anche creare l'opportunità di trattare la materia in maniera multidisciplinare. Nel caso del Risorgimento si può collegarlo all'Educazione Civica, oppure alla Geografia o ancora alla Letteratura o alla Filosofia. Le possibilità sono molte

⁵¹ Da aggiungere un'altra difficoltà: la formazione degli insegnanti. Purtroppo, nell'ambito della cattedra di storia non aiuta di certo la sua unione con le cattedre o di filosofia o di lettere (prendendo in esame solo la scuola secondaria di secondo grado). Questo porta a non avere docenti di storia che siano molto preparati sulla materia e, quindi, spesso basano il loro insegnamento sul manuale, senza approfondire di più.

e anche questo aspetto può integrare la storia all'interno della formazione generale degli allievi.⁵²

In conclusione, come hanno sottolineato i relatori del convegno del 2019, l'insegnamento del Risorgimento necessita di una formula alternativa che superi quella manualistica. È un periodo storico fondamentale all'interno della formazione non solo scolastica, ma soprattutto della cittadinanza italiana. Come possono gli studenti poter affrontare la contemporaneità e gli eventi che li colpiscono direttamente se non hanno delle basi, se non conoscono a fondo la storia del loro Paese? Il Risorgimento non è un paragrafo che segna le ultime battute delle rivoluzioni ottocentesche, esso ha un'importanza all'interno anche della cittadinanza ed è uno dei motivi per cui non può essere tralasciato.

⁵² Spesso la formazione di uno studente è divisa per compartimenti stagni, in cui ogni materia sta a sé e non comunica con le altre. Il laboratorio didattico può offrire un'opportunità per unire le varie materie scolastiche e sviluppare delle competenze trasversali.

Parte prima – Il contesto storico: il Risorgimento

Renan disse: «la nazione è il plebiscito di tutti i giorni».⁵³ Parole che sono impresse nella storiografia ormai, ma che ben sintetizzano il Risorgimento: gli italiani, seguendo una comunanza di ideali e superando le differenze (che per secoli erano state la base della cultura italiana, composta da lingue e tradizioni differenti) insieme sono riusciti, nella loro quotidianità a gettare la basi per la costruzione di una nuova entità politica.

Le origini del Risorgimento

Il Risorgimento è un periodo storico che possiamo ascrivere ad un determinato tempo e spazio, ma come ogni fenomeno che appartiene a quella lunga linea temporale, quella che insegnano alla scuola elementare, esso non è scorporato dagli eventi che lo hanno preceduto.⁵⁴ La cronologia risorgimentale presenta diverse problematiche, in cui vi sono differenti correnti di storici che hanno le loro opinioni: c'è chi ne vede l'inizio con il Proclama di Rimini, mentre altri prendono il Quarantotto. Il Risorgimento viene, però, convenzionalmente indicato nell'arco temporale che va dal 1848 al 1870 circa, dai moti del Quarantotto italiani alla Breccia di Porta Pia. Ma, non è possibile soffermarsi su questi anni: come sappiamo il Risorgimento continua dopo il 1870 e ha anche delle radici. Origini⁵⁵ che possiamo individuare già dal XVIII secolo, periodo in cui l'Italia e i suoi Stati stavano perdendo la centralità di potenze europee: si stavano inserendo nuove forme di governo, gli stati moderni, e la Francia ne era l'esempio più importante. Inoltre, buona parte della penisola italiana era sottoposta al controllo diretto e non delle potenze europee, come quella francese e quella spagnola. Ma anche altri due eventi sono originari del Risorgimento: la Rivoluzione Francese e il Quarantotto italiano. La prima ha sconvolto l'Europa e, di conseguenza (tramite le campagne napoleoniche in Italia) anche la penisola italiana. La seconda rivoluzione⁵⁶, invece, nacque spontaneamente all'interno degli Stati

⁵³ E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, Conferenza tenuta alla Sorbona nel 1882.

⁵⁴ G. Sabatucci e V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia. 1: Le premesse dell'unità, dalla fine del Settecento al 1861*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

⁵⁵ L. Riall, *Il Risorgimento. Storia e interpretazioni*, Donzelli Editore, Roma, 2007, pp. 3-9.

⁵⁶ È da sottolineare il fatto che il Quarantotto non fu un evento solo italiano, ma una rivoluzione europea. Infatti, molti Stati furono coinvolti: Francia, regni tedeschi e impero austriaco. Per una lettura più approfondita consiglio J. Sperber, *The European Revolutions, 1848-1851*, Cambridge University Press, New York, 1994.

italiani, che ne vennero colpiti e anche se fu un fallimento lasciò delle profonde cicatrici. Il Quarantotto fu una base quasi spirituale per i futuri risorgimentali, per coloro che negli anni successivi combatterono per la causa italiana. Bisogna partire da questi eventi per comprendere il Risorgimento, bisogna tirare indietro l'orologio della storia.

Il Quarantotto italiano

Il 1848⁵⁷ è una data fondamentale all'interno del contesto storico europeo. Tutto il Vecchio Continente venne scosso da delle rivoluzioni quasi nello stesso momento. Si parla di varie rivoluzioni, in quanto non ci fu un coordinamento generale delle azioni. Però, è possibile valutarlo anche come un fenomeno unitario, in quanto in tutte le aree coinvolte vi furono gli stessi sviluppi e in larga parte anche medesimi risultati. A livello generale è possibile distinguere tre fasi nel Quarantotto:

1. Una prima fase (primavera del 1848) contraddistinta dalle rivoluzioni e dalla concessione delle costituzioni;⁵⁸
2. Una seconda fase (estate 1848) in cui vi furono delle divisioni e contrasti tra le varie forze rivoluzionarie;
3. Una terza fase (autunno 1848 – estate 1849), dove i governi presero svolte radicali (come a Roma e in Germania) e le forze controrivoluzionarie riuscirono a sconfiggere gli insorti.

Il Quarantotto fu anch'esso un fallimento nel tentare di rompere gli equilibri creati con il Congresso di Vienna. Infatti, nell'estate del 1849 la situazione politica e istituzionale della penisola tornò a quella precedente il 1848. In tutti i regni vennero ritirate le costituzioni concesse (tranne nel Regno di Sardegna) e i regnanti tornarono al potere. La Lombardia e il Veneto ritornarono sotto il controllo austriaco, che pose anche delle guarnigioni nei ducati padani. Si inasprì, inoltre, la censura e il controllo poliziesco



Figura 1

⁵⁷ È da sottolineare il fatto che il Quarantotto non fu un evento solo italiano, ma una rivoluzione europea. Infatti, molti Stati furono coinvolti: Francia, regni tedeschi e impero austriaco. Per una lettura più approfondita consiglio J. Sperber, *The European Revolutions, 1848-1851*, Cambridge University Press, New York, 1994.

⁵⁸ Uno dei termini fondamentali, oltre a quello della "Nazione", è sicuramente quello della "Costituzione".

dei vari territori: per esempio, il Lombardo-Veneto fino al 1857 venne sottoposto al diretto controllo militare da parte delle autorità asburgiche. Per molti anni, la storiografia ha indicato il Quarantotto come la “rivoluzione fallita”, ma non fu così. Nel biennio 1848-1849, soprattutto in Italia, si gettarono le basi per la mobilitazione delle masse in favore di uno Stato italiano autonomo. Bisogna anche prendere in considerazione che la Prima guerra d’indipendenza italiana si verificò in concomitanza con gli eventi del Quarantotto: il legame tra i due fenomeni storici è indissolubile. Con il Quarantotto emergono alcune delle figure fondanti del pensiero risorgimentale. A Roma vi erano durante questo periodo Mazzini e Garibaldi (entrambi poi considerati padri della Patria).⁵⁹ Si è giunti alle soglie della fase di unificazione italiana: ci vorranno circa undici anni per poter parlare di Regno d’Italia, ma la macchina della storia si è messa in moto e ora l’analisi degli eventi entra nella fase più calda.

⁵⁹ La figura di Garibaldi, per il suo diretto coinvolgimento nell’unificazione italiana, sarà poi tra le due quella che raggiungerà il maggiore successo. Il riconoscimento a Mazzini di “padre della Nazione” avvenne successivamente con le riletture del Risorgimento da parte della storiografia. Per la sua biografia consiglio la lettura di L. Riall, *Garibaldi. L’invenzione di un eroe*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2007.

L'Unità d'Italia

Il Risorgimento è connotato da diverse fasi:

1. Vi sono delle premesse, che, come è stato già sottolineato, non sono sempre le stesse per tutti gli storici che vi si sono occupati. Indicativamente, la maggior parte della comunità storica concorda sullo stabilire l'inizio delle premesse con il Proclama di Rimini, che rappresenta il primo documento ufficiale in cui si parla di italiani come Nazione;
2. Vi sono le fasi dell'effettiva “guerra patriottica”, in cui avvenne l'unificazione della penisola italiana sotto la stessa bandiera;
3. Infine, vi sono delle conseguenze o, per meglio dire, degli strascichi: il Risorgimento non si concluse con la presa della città di Roma, ma secondo alcune interpretazioni è possibile parlarne fino alla fine della Prima Guerra Mondiale.⁶⁰

In questo capitolo verranno indicate in linea generale gli eventi e le fasi più importanti dell'unificazione italiana. Questo procedimento è utile per dare una linea su cui il lettore possa muoversi all'interno e rappresenta anche la base storiografica sulla quale si è edificata la proposta laboratoriale presente nella sezione successiva.

La questione italiana

Come è stato sottolineato nel capitolo precedente, dal “lungo Quarantotto” la penisola italiana ne usciva con un nulla di fatto. I regni della Restaurazione erano tornati all'apice dei loro governi e le carte costituzionali concesse nella prima ora della rivoluzione vennero abolite. Ma, osservando attentamente, tra questi regni italiani vi era un'eccezione: il Regno di Sardegna.

Paradossalmente a essere uscito rafforzato [...] era, nonostante la duplice sconfitta militare, il Regno di Sardegna che nel 1849 restava l'unico Stato italiano a mantenere in vigore il regime costituzionale, con lo Statuto concesso da Carlo Alberto (Statuto albertino). Esso, inoltre, conservava la sua indipendenza dall'Austria.⁶¹

Questa sua peculiarità rispetto alle altre entità statali italiane, rese il territorio dei Savoia un'ambita meta per gli esuli provenienti da tutta la penisola. Vi era una maggiore

⁶⁰ Uno dei più grandi sostenitori di questa idea è il liberale Adolfo Omodeo, che fu “uno dei più accesi sostenitori della visione della Grande guerra come continuazione e compimento delle guerre di indipendenza e del Risorgimento”. A. A. Rosa, *Storia d'Italia*. Einaudi, ed. speciale il Sole 24 Ore, Milano, 2005, vol. 10 (Alberto Asor Rosa, *Dall'unità ad oggi*), p. 1356.

⁶¹ L. Caracciolo e A. Roccucci, *Op. cit.*, p. 100.

libertà di pensiero e politica e il Regno di Sardegna divenne il catalizzatore delle diverse frange per la causa nazionale.

Nel marzo del 1849, l'esercito piemontese era stato nuovamente sconfitto da quello asburgico e il Regno di Sardegna dovette rinunciare temporaneamente al tentativo di scacciare gli austriaci dalla penisola italiana. Inoltre, vi era stato anche un cambio di regime all'interno della casata dei Savoia: Carlo Alberto, dopo la sconfitta a Novara, aveva abdicato in favore del figlio, Vittorio Emanuele II. Fino agli anni Cinquanta dell'Ottocento la questione italiana rimase ai margini della politica sabauda: era presente, ma mancava una figura che potesse condurla. Fu grazie alla presenza di alcuni personaggi, che con le loro abilità riuscirono ad unire sotto la guida la sabauda la maggior parte degli italiani che volevano l'Unità. E così, nel decennio compreso tra il 1849 e il 1861, si raggiunse l'obiettivo di un Regno d'Italia, di una nazione che raccoglieva tutti gli italiani, o almeno una grossa parte di essi. Mancava ancora il Veneto e quel che rimaneva dello Stato pontificio.

Il Risorgimento in area veneta



Figura 2

Come è stato analizzato nel capitolo precedente, con la proclamazione dell'Unità d'Italia nel 1861 il processo di unificazione non era compiuto. Oltre ai pochi territori dello Stato pontificio, anche l'area del Veneto risultava fuori dalla sfera d'influenza italiana. Il Regno di Sardegna aveva tentato con la Seconda guerra d'indipendenza italiana di annettere i territori veneti (Lombardia e Veneto facevano parte dell'accordo segreto stipulato con Napoleone III), ma non vi era riuscito per colpa dell'uscita dal conflitto dell'alleato francese. Passarono altri sette anni

prima che si giungesse all'annessione del Veneto e all'uscita dalla sfera d'influenza dell'impero asburgico. In questo capitolo si analizzerà la situazione dell'area veneta dopo la Restaurazione e durante il Quarantotto. Poi verranno indicati i principali eventi della Terza guerra d'indipendenza e si concluderà con l'analisi della vita di un medico padovano che visse in prima persona il periodo storico preso in esame.

L'esperienza rivoluzionaria: i moti studenteschi padovani e l'insurrezione di Venezia

Con il Congresso di Vienna del 1815 e la strutturazione di una nuova carta politica della penisola italiana, nacque una nuova entità statale: il Regno del Lombardo-Veneto. Era un territorio che comprendeva buona parte degli attuali Veneto, Lombardia e Friuli ed era sottoposto al diretto controllo della corona asburgica. Già dalla titolatura del regno è possibile individuare la dualità che era insita nel territorio: due erano le città più importanti (Milano e Venezia) e due erano le amministrazioni (infatti, erano presenti due Senati che si occupavano delle proprie questioni locali). Al vertice vi era un viceré, di nomina imperiale che governava il regno. Il Governo veneto era retto da un governatore e da un collegio governativo di consiglieri. Ciascun consigliere era investito di più competenze e si serviva, per svolgere la propria attività, di una struttura organizzativa denominata "dipartimento". In seno al Governo due sezioni: un senato politico cui erano demandati gli affari di amministrazione e polizia e un senato di finanza, per le questioni

economiche. Le competenze erano limitate da quelle riservate ai dicasteri aulici viennesi al cui giudizio erano assoggettate le proposte del Governo nelle materie di sua attribuzione, come: l'agricoltura, l'industria e il commercio, le strade, le acque e i lavori pubblici, il servizio sanitario e l'istruzione. Il governatore trattava in via presidiale le materie concernenti la direzione superiore del Governo, gli impiegati e quelle che, per motivi d'urgenza o di segretezza, non potevano essere portate in consiglio, oltre a quegli affari a lui indirizzati dai dicasteri aulici.⁶² Questa era la struttura a grandi linee dell'amministrazione veneta sotto il governo austriaco.⁶³

Il Quarantotto investì anche il Regno del Lombardo-Veneto e in tutte le zone vi furono sollevazioni contro il potere asburgico. In area veneta si riscontrarono due esempi:

1. La rivolta studentesca avvenuta l'8 febbraio 1848 a Padova;
2. L'insurrezione di Venezia (17 marzo 1848).

La rivolta degli studenti di Padova non è ascritta alle rivoluzioni del “lungo Quarantotto”, ma rappresenta un preludio agli eventi che circa un mese dopo portarono alla sollevazione generale dei territori del Lombardo-Veneto.

Nell'anno delle rivoluzioni Padova precede così non solo le Cinque giornate di Milano (18-22 marzo), ma anche grandi capitali come Parigi (22-24 febbraio) e Vienna (13 marzo). Anche in questi ultimi casi è il mondo universitario a fare da epicentro di movimenti che poi si diffondono anche nel resto della cittadinanza.⁶⁴

Il 7 febbraio quasi cinque mila persone parteciparono al corteo funebre di uno studente, la bara coperta dal Tricolore e molte persone (quasi quattrocento) vestivano all'“italiana”: un gesto di sfida nei confronti del governo austriaco. Il giorno dopo scoppiarono gli scontri di piazza tra gli studenti e i militari della guarnigione, tutto era iniziato con il grido di un ragazzo contro le guardie austriache. “Abbasso il cigaro!”⁶⁵

⁶² Augusto Sandonà, *Il Regno Lombardo-Veneto, 1814-1859. La Costituzione e l'amministrazione*, Milano, 1912, pp. 69-110 e 215-227; J. R. Rath, *L'amministrazione austriaca del Lombardo Veneto, 1814-1821, Archivio economico dell'unificazione italiana*, Series I, Vol. IX (1959), Fasc. 1, pp. 1-30; J. R. Rath, *The provisional Austrian Regime in Lombardy-Venetia 1814-1815*, Austin London, 1969, pp. 3-53; Marino Berengo, *Le origini del Lombardo Veneto*, «Rivista storica italiana», LXXXIII [1971], 3, pp. 525-544; Marco Meriggi, *Il Regno Lombardo-Veneto*, Utet, Torino, 1987, pp. 33-38.

⁶³ Si veda anche P. Preto (a cura di), *Il Veneto austriaco 1814-1866*, Signum Padova Editrice, Fondazione Cassamarca, 2000.

⁶⁴ Daniele Mont D'Arpizio, *8 febbraio 1848: gli studenti e quella voglia di libertà*, Il Bo Live, 8 febbraio 2022, <https://ilbolive.unipd.it/it/news/8-febbraio-1848-studenti-voglia-liberta>.

⁶⁵ All'inizio del 1848 vi furono degli scontri di piazza a Pavia tra studenti e polizia, dovuti allo “sciopero del fumo” (una campagna di boicottaggio nei confronti delle tasse austriache imposte sul tabacco) e la notizia era anche giunta nel capoluogo padovano. Si veda anche il capitolo II della parte seconda del volume

aveva urlato e il caos investì la città di Padova: i soldati spararono e gli studenti lanciarono contro di loro sassi, chiudendosi poi all'interno di Palazzo Bo. La componente studentesca ebbe la meglio e gli austriaci dovettero battere momentaneamente in ritirata. Questo evento è emblematico: sono gli studenti, i giovani a lottare per degli ideali, a scendere in piazza e ciò avvenne prima dei più famosi cortei degli anni Sessanta del Novecento.

Circa un mese dopo, in contemporanea con le Cinque Giornate di Milano, anche Venezia⁶⁶ si ribellò al potere asburgico. Dopo aver udito dello scoppio della rivoluzione a Vienna (avvenuta il 13 marzo), la popolazione si presentò in Piazza San Marco chiedendo la liberazione di due uomini: Manin e Tommaseo, imprigionati mesi prima per evitare da parte loro degli atti sovversivi. Il governatore, il conte Pallfy, dopo una prima esitazione ordinò la liberazione dei due patrioti, che vennero portati in trionfo fino a Piazza San Marco, con loro sgomento. Dopo diversi scontri con l'esercito austriaco, i soldati di quest'ultimo dovettero poi battere in ritirata. Il 22 marzo Manin dichiarò la nascita della Repubblica di San Marco, a cui capo venne posto egli stesso. Le prime sconfitte piemontesi portarono ad un rafforzamento dell'esercito asburgico che cominciò a riprendere sotto il proprio controllo i territori insorti. Caddero Belluno, Vicenza, Padova e Treviso. Venezia era ormai circondata. Anche l'altra repubblica presente nella penisola, ovvero quella romana, stava cadendo sotto i colpi degli eserciti controrivoluzionari. Giuseppe Garibaldi, dopo la sconfitta, decise di rispondere alla chiamata di Manin per difendere Venezia, ma il suo viaggio si interruppe a Ravenna, dove l'amata moglie Anita morì e anche il bambino nel suo grembo. Nell'agosto del 1849 Daniele Manin, investito dei pieni poteri decisionali, firmò la resa della città di Venezia e la Repubblica di San Marco cadde. Gli austriaci ripresero il controllo del Veneto e il 27 agosto Manin, Tommaseo e altri patrioti, partirono per l'esilio (nel caso di Manin fu in Francia).⁶⁷

di A. Caracausi, P. Molino e D. Solera (a cura di), *Libertas. Tra religione, politica e saperi*, Padova University Press, Padova, 2022.

⁶⁶ A. Ventura, *Risorgimento veneziano. Daniele Manin e la rivoluzione del 1848*, Donzelli, Roma, 2017.

⁶⁷ P. De Marchi (a cura di), *Il Veneto tra Risorgimento e unificazione. Partecipazione volontaria (1848-1866) e rappresentanza parlamentare: deputati e senatori veneti (1866-1900)*, per il Consiglio Regionale del Veneto, Cierre Edizioni, Verona, 2011, pp. 45-66.

La Terza guerra d'indipendenza italiana e l'annessione del Veneto al Regno d'Italia

Si pensa che l'Unità d'Italia riguardò solamente gli italiani, ma invece analizzandone i fatti e gli eventi che la compongono è possibile vedere come fosse stato un fenomeno europeo. Oltre al combattere una potenza straniera, l'impero austriaco, i patrioti italiani si trovarono anche a condividere gioie e dolori con figure d'oltralpe (per esempio, nella Seconda guerra d'indipendenza l'esercito sabauda combatté a fianco di quello francese). La "questione italiana" era inserita all'interno di quella rete di rapporti tra le potenze europee e non era stata percepita da quest'ultime come qualcosa di poco conto. La stessa cosa avvenne per l'ultima guerra d'indipendenza: non è un conflitto italiano, ma è inserito all'interno della più europea guerra tra la Prussia e l'impero asburgico. Le basi del conflitto risalgono alle idee prussiane di escludere dall'area tedesca (dove la Prussia voleva avere il totale controllo) l'influenza austriaca. Dopo una mediazione francese, i prussiani guardarono al neonato Regno d'Italia come proprio alleato per muovere guerra e si giunse nell'aprile del 1866 alla firma di un'alleanza tra la Prussia e l'Italia. Quest'ultima si impegnava ad entrare in guerra contro l'impero austriaco e in cambio avrebbe ricevuto il Veneto.⁶⁸ Il 20 giugno 1866 l'Italia⁶⁹ (a qualche giorno di distanza dall'invasione prussiana della Sassonia) dichiarò guerra all'impero asburgico: era iniziata la Terza guerra d'indipendenza italiana⁷⁰, ma di fatto era il fronte meridionale della più ampia guerra austro-prussiana (14 giugno – 23 agosto 1866).⁷¹ La guerra si combatté via terra, ma fu anche navale e due sono le battaglie più importanti di questo conflitto, in cui in entrambi i casi l'esercito italiano ne uscì sconfitto (a Custoza e a Lissa). Al contrario, invece, la spedizione volontaria guidata dall'ormai noto Giuseppe Garibaldi ebbe esito positivo: a luglio, a Bezzecca "l'eroe dei due mondi" era riuscito a sconfiggere l'esercito austriaco e ad attestarsi in Trentino. Il 3 luglio 1866, a Sadowa (Boemia), l'esercito prussiano sconfisse definitivamente quello asburgico, la guerra era conclusa. Con

⁶⁸ G. Giordano, *Cilindri e feluche. La politica estera dell'Italia dopo l'Unità*, Roma, Aracne, 2008, pp. 60, 64-65. Vedere anche testo di A. Varsori, *La politica estera italiana dopo l'unificazione e la terza guerra d'indipendenza*, in *Il Veneto nel Risorgimento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia* a cura di F. Agostini, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 341-351.

⁶⁹ Questo fu il primo conflitto a cui partecipò il Regno d'Italia.

⁷⁰ P. del Negro, *La terza guerra d'indipendenza italiana e le sue conseguenze*, in «*Il Veneto nel Risorgimento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia*» a cura di F. Agostini, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 11-25. Si consiglia in generale la lettura di tutta l'opera qui citata.

⁷¹ G. Giordano, *Op. cit.*, pp.67-68.

l'armistizio di Cormons l'impero austriaco perse un altro territorio in Italia e a ottobre del 1866 il Veneto ufficialmente entrò a far parte del Regno d'Italia. Il processo di unificazione era quasi concluso, mancava solo Roma che venne annessa quattro anni dopo.

Una testimonianza: Gualtiero Lorigiola

Ma chi furono i protagonisti della fase di unificazione veneta al Regno d'Italia? Per la stragrande maggioranza ciò fu dovuto alla grande partecipazione di volontari.⁷² Uno di questi fu il medico chirurgo dottor Gualtiero Lorigiola. Egli nacque a Padova nel 1834,⁷³ era figlio di secondo letto di Giuseppe Lorigiola. Gualtiero si laureò nel 1858 all'Università di Padova con un tesi intitolata *Sulla riunione immediata delle ferite*. Continuò la sua carriera medica divenendo prima primario all'ospedale di Rovigo e poi si trasferì negli anni Ottanta dell'Ottocento a Sampierdarena (Genova), dove visse fino al 1902 e fu anche direttore dell'ufficio di Igiene locale. Ma fu anche medico di bordo e soggiornò per un lungo periodo in India⁷⁴. Fu uno scrittore non solo di saggi di medicina⁷⁵, infatti scrisse articoli e testi storici. Ce lo racconta la storica Marina Milan in un suo articolo sulla tipografia Lavagnino del 1998. All'inizio del suo testo, ella riporta questa poesia:

*Ecco L'Epoca uscì da Lavagnino
con disegni del magro Matarelli;
fondata da Vassallo Pellegrino
nonché Araldo, dai barbari capelli!
L'Epoca che diresse il mite Becchia,
che nei locali dei fratelli Croce
raccolse tutta la giovane e vecchia
degli scriba d'allor genia feroce.
Diedero tutti al foglio valoroso
l'energia giovanile - Valentini, e Borelli;*

⁷² P. De Marchi, *Op. cit.*, pp. 67-81.

⁷³ Per i riferimenti biografici si ringrazia l'aiuto da parte del signor Ennio Chiaretto, che sta conducendo una ricerca approfondita sulla figura di Gualtiero Lorigiola.

⁷⁴ V. Lazzarino, *I giornali di cronaca giudiziaria nella Genova dell'Ottocento*, tesi di laurea presso l'Università degli Studi di Genova, Facoltà di Scienze Politiche, relatore M. Milan, a.a. 1996/1997, pp. 395-96.

⁷⁵ Venne indicato nel numero 4 della rivista *Padova e la sua provincia* dell'aprile 1981(p.29) come il "precursore dell'odontoiatria" in quanto scrisse un trattato intitolato *Studi fisiognomici sulla bocca*.

e Salvaja, e il buon Cabrini
e Lorigiola, spirito giocoso.
 [sic] *sempre uniti da un dolce, da un fraterno*
sentimento, e da un solo
vinco! che promettea vibrar eterno:
l'amicizia del povero Queirolo!
 [. . .]
"Si può dire che del Secolo la nostra
fu l'Epoca la più movimentata,
come quella che fè più bella mostra,
come quella che più s'è adoperata
per dare un buon giornale al Cittadino
che legger suole volentieri [...]"⁷⁶

Verso la fine della citazione troviamo il nome di Lorigiola, che viene indentificato come il dottor Gualtiero Lorigiola, conosciuto nell'ambito giornalistico con lo pseudonimo di Dottor Walter (firmò molti giornali genovesi, come *L'Epoca*). Fu autore di molti libri, ma i più noti sono:

1. *Cronistoria documentata dei fatti di Genova nel marzo 1849*,
Tipografia Sociale, Sampierdarena, 1898;
2. *Drammi delle caserme. Il suicidio nell'esercito nel 1888*,
Tipografia Sociale, Sampierdarena, 1889.

Nella prima opera, Gualtiero Lorigiola ha analizzato uno degli eventi più oscuri della storia genovese, ovvero l'entrata nella capoluogo ligure dei bersaglieri sabaudi e delle loro azioni. Sono raccolti le testimonianze verbalizzate, la relazione della commissione d'inchiesta, il rapporto del sindaco Antonio Profumo e anche un estratto dall'autodifesa del generale Alfonso La Marmora. Il libro, anche se non ha raggiunto una certa notorietà, rappresenta un'ottima base per la ricostruzione del periodo risorgimentale nella città di Genova.

⁷⁶ *Canzone* dedicata ad Ernesto Bortolotto, in «L'Illustrazione Ligure», 1912. Testo tratto da M. Milan, *La tipografia Lavagnino e L'Epoca, quotidiano illustrato della democrazia genovese (1877-1893)*, in «la berio», n.1, 1998, pp. 43-70.

Fu anche membro dell'Accademia delle scienze e delle arti di Padova⁷⁷ e dei Concordi di Rovigo. Morì nel 1903 a Padova.

Nella sua vita partecipò alla Terza guerra d'indipendenza e anche alla presa della città di Roma nel 1870. Era un seguace garibaldino già dal 1867, quando partecipò ad un primo assalto alla Città Eterna (che venne bloccato dalle truppe francesi a Mentana). Grazie alla lettura di alcuni documenti all'interno degli archivi privati diversi⁷⁸ dell'Archivio di Stato di Padova è stato possibile ricostruire le sue gesta durante il Risorgimento. Qui di seguito vengono indicati i documenti più importanti per conoscere le gesta risorgimentali di Lorigiola.

Una carta intestata del Segretario Generale del Ministero della Guerra (datata il 20 aprile 1867) in cui venne conferita il 6 dicembre 1866 la medaglia d'argento a Lorigiola "per coraggio e sangue freddo addimostrato durante l'azione e nell'attacco alla baionetta (Tre Ponti 14 Agosto 1866)".⁷⁹ Una lettera stampata a Gualtiero Lorigiola dal Commissariato del Re per la provincia di Padova, in cui gli vengono riconosciuti i servizi resi per la liberazione del Veneto (documento datato il 10 dicembre 1866).⁸⁰ Una lettera scritta a mano per il signor Gualtiero Lorigiola di Giuseppe da Padova da parte di G. Guarnieri (comandante in capo). Qui veniva conferito a Lorigiola l'incarico di medico di battaglione nel corpo delle Bande Armate del Veneto e a capo dell'ambulanza. Inoltre, vengono anche testimoniate le azioni sul campo di Lorigiola e anche i suoi precedenti incarichi⁸¹. Il documento è datato il 14 agosto 1866 a Tre Ponti (Belluno), dove avvenne la battaglia citata precedentemente. Un certificato del 15 agosto 1866 (in tedesco e poi la sua traduzione in italiano datata il 25 febbraio 1867), scritto dal conte Mensdorff (tenente colonnello e comandante del Corpo dei Cacciatori Volontari d'Alpi). Qui viene raccontato come Lorigiola durante la battaglia di Tre Ponti prestò soccorso come medico anche ai feriti dell'esercito asburgico.⁸² Una carta intestata del Segretario del Municipio

⁷⁷ *Atti e memorie della R. Accademia di scienze, lettere ed arti in Padova*, n. 18, 1902, p. VIII <https://archive.org/details/AttiEMemoriePadovaNs18/page/n13/mode/1up?view=theater>

⁷⁸ Documenti di Gualtiero Lorigiola, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200).

⁷⁹ Documento n. 31753, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b.10 (vecchio n. 200), Archivio di Stato di Padova.

⁸⁰ Documento n. 31752, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200), Archivio di Stato di Padova.

⁸¹ Documento n. 31749, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200), Archivio di Stato di Padova.

⁸² Documento n. 31751, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200),

di Roma (datata il 3 aprile 1872) che conferisce a Lorigiola dottor Gualtiero la “Medaglia de’ benemeriti della liberazione di Roma”. Il documento, anche racconta che Lorigiola era sergente nei volontari per aver preso parte al tentativo di liberare Roma nel 1867.⁸³ Infine, una lettera stampata da parte del sindaco di Padova A. Meneghini, datata il 10 giugno 1868. Qui viene insignito della medaglia di bronzo per i cittadini meritevoli.⁸⁴

Da questi documenti, donati dallo stesso Lorigiola alla sua città d’origine, è possibile vedere l’elemento volontaristico tipico del Risorgimento (non solo per l’area veneta). Lorigiola era un medico, ma si riconosceva all’interno degli ideali risorgimentali e anche garibaldini (lo attesta la sua presenza nel 1867 tra i volontari guidati da Garibaldi per la conquista della città di Roma). Partecipò alla Terza guerra d’indipendenza italiana e come medico prestò soccorso ai feriti di ambo gli schieramenti. Ma la sua vicenda non si concluse: egli riuscì nell’impresa fallita anni prima e partecipò alla liberazione di Roma nel 1870. Dalle informazioni ricavate sulla sua vita postuma agli eventi del Risorgimento, Lorigiola non smise mai di pensare agli ideali risorgimentali. Oltre ad occuparsi della medicina (suo capo di studi), mantenne viva la memoria tramite la sua figura di scrittore e storico. In conclusione, è possibile vedere in Lorigiola un di un uomo mosso dagli ideali patriottici, dimostrando ancora una volta come siano stati gli italiani a fare l’Italia.

Archivio di Stato di Padova.

⁸³ Documento n. 31755, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200), Archivio di Stato di Padova.

⁸⁴ Documento n. 31754, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200), Archivio di Stato di Padova.

La storiografia sul Risorgimento

Essendo un fenomeno storico di grande importanza, sul Risorgimento la storiografia ha dato diverse interpretazioni. Lucy Riall nell'opera *Il Risorgimento. Storia e interpretazioni* ha dedicato un intero capitolo⁸⁵ ai testi storiografici che ne trattano la tematica. Come afferma l'autrice, il periodo risorgimentale ha avuto un ruolo fondamentale nella storia e nella politica italiane: alla pari di altri eventi chiave (come la Rivoluzione Francese) è stato molto analizzato dagli storici. Sin dalle prime ore comparirono delle narrazioni, non solo di fatti, ma si tentò di costruire il mito del Risorgimento⁸⁶. Politici, storici e filosofi, alla vigilia della nascita dell'Italia Unita già si interrogavano sull'importanza dell'evento risorgimentale, cementando la visione romantica della tematica. L'evento fu analizzato anche negli anni successivi, arrivando fino al nuovo secolo. Attorno al Risorgimento fioccarono diverse interpretazioni, che possono essere divise in positive e in negative. Il giudizio positivo venne segnalato da due importanti autori. Primo tra tutti fu Benedetto Croce⁸⁷ (esponente della cultura liberale): tramite la sua analisi dettagliata e ordinata degli eventi risorgimentali diede una visione di un Risorgimento che si inserisce in un movimento europeo che ha come obiettivo il raggiungimento della libertà. Ma un'altra voce che si spese sul Risorgimento fu Gioacchino Volpe⁸⁸. Lo storico (che poi aderì al Fascismo) individuò nel Risorgimento la conclusione di un lungo processo storico che ha creato una coscienza di un popolo e una Nazione italiani, anche se ne vedeva l'azione di un gruppo minoritario.

Vi è poi, come è stato accennato, una visione opposta. Alfredo Oriani⁸⁹ vide nel Risorgimento la realizzazione dell'espansionismo sabauda, svaloriizzando la matrice nazionalizzante del fenomeno storico. Piero Gobetti⁹⁰ giudicò il Risorgimento come una rivoluzione fallita, che non riuscì a smuovere le masse. Anch'egli, come Volpe, sottolineò come sia stato un movimento guidato da pochi, ma lo intese in senso negativo. Infine ci

⁸⁵ L. Riall, *Op. cit.*, pp. 33-48.

⁸⁶ La stessa Riall si occupò dell'analisi della costruzione del mito di Garibaldi, nell'opera intitolata L. Riall, *Garibaldi. L'invenzione di un eroe*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2007.

⁸⁷ B. Croce, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, Bari, 1928.

⁸⁸ G. Volpe, *L'Italia in cammino*, Laterza, Roma, 1991.

⁸⁹ A. Oriani, et al., *La lotta politica in Italia: origini della lotta attuale, 476-1887*, Ed. speciale pubblicata in occasione del primo centenario della nascita di Alfredo Oriani / a cura di Alberto Maria Ghisalberti, Cappelli, 1956.

⁹⁰ P. Gobetti, *Risorgimento senza eroi. Studi sul pensiero piemontese nel Risorgimento*, Edizioni del Baretto, Torino, 1926.

fu Antonio Gramsci⁹¹, forse la voce che ha avuto maggiore risonanza. Egli giudicò il Risorgimento una “rivoluzione passiva”, in cui il piccolo gruppo della classe dirigente non aveva fatto nulla per suscitare una volontà popolare. Inoltre, affermò che l’egemonia politico-culturale risorgimentale è stata dettata dai liberali.

Da queste prime influenti voci, nel corso del secondo dopoguerra si svilupparono due storiografie: quella marxista (per esempio Franco della Peruta ed Ernesto Ragionieri⁹²) e quella liberale (Rosario Romeo). In entrambi i casi si cercava tramite le loro opere di:

- spiegare il significato della vittoria moderata alla luce dei fallimenti dell’Italia liberale;
- analizzare il presupposto della “deviazione” dell’Italia da un generale modello borghese europeo;
- compiere un’accettazione acritica dell’assunto che i governi della Restaurazione fossero reazionari e privi d’interesse scientifico;
- prendere in esame il Risorgimento come lotta tra le forze progressiste e quelle reazionarie.

In questi anni (e anche in quelli precedenti) la storiografia sul Risorgimento rimase essenzialmente legata alla storia politica e ideologica, in cui lo Stato-nazione era l’elemento più privilegiato. Tutto cambiò con l’avvento alla fine degli anni Ottanta della storiografia “revisionista”, che criticò le visioni marxiste e liberali. Lo sguardo si spostò sugli altri processi di “modernizzazione” italiani, come i mutamenti sociali ed economici oppure la storia locale e le comparazioni, ma anche l’analisi degli Stati preunitari. Un esempio è possibile trovarlo in Narciso Nada, che sottolineò come l’attuazione delle riforme politico-economiche fosse già in atto negli anni del governo di Carlo Alberto nel Regno di Sardegna.⁹³ Anche in Marco Meriggi, in cui contestò il mito negativo dell’amministrazione austriaca del Lombardo-Veneto⁹⁴ oppure Piero Bevilacqua, che

⁹¹ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Vol. 4, Torino, 1975.

⁹² Nel 1964 aveva pubblicato l’opera *Fine del Risorgimento?*, in cui sottolineava la scomparsa di un atteggiamento militante e partecipe agli ideali risorgimentali.

⁹³ N. Nada, *Dallo stato assoluto allo stato costituzionale. Storia del regno di Carlo Alberto dal 1831 al 1848*, Torino, 1980.

⁹⁴ M. Meriggi, *Amministrazione e classi sociali nel Lombardo-Veneto. 1814-1848*, Bologna, 1983; Id., *Il regno Lombardo-Veneto*, Torino, 1987.

mise in discussione l'immagine di Sud arretrato, basandosi, però, su comparazioni poco realistiche con altri Stati europei.⁹⁵ Infine, in Alberto Banti, in cui affermò che la borghesia non sempre si identificò con l'industrializzazione e l'ideologia liberale, ma investì anche nell'acquisto di terre.⁹⁶

Questi studi presentano però delle questioni irrisolte. La prima è la carenza degli studi sulla Chiesa, rimanendo ancorati alle visioni delle storiografie marxiste e liberali. Solo la svolta culturale ha permesso di prendere in considerazione anche i rapporti tra la Chiesa e il Risorgimento, che negli anni erano stati tralasciati in quanto si ancoravano anche alle questioni più contemporanee. Infine, manca la risposta ad una domanda fondamentale: perché è avvenuta l'unificazione italiana? Infatti, dagli anni 2000 la storiografia italiana ha cercato di ripartire da quest'ultima questione e ha rilanciato il dibattito sul nazionalismo italiano e i suoi risultati. L'opera che funse da apripista per la storia culturale del Risorgimento fu *La nazione del Risorgimento* di Banti⁹⁷. L'autore orientò la propria attenzione sull'analisi della cultura romantica e risorgimentale tramite la letteratura, la musica e le arti visive. In questo senso, prima del testo di Banti, solo le storie settoriali si erano occupate di tematiche affini. Da qui iniziò una grande rivalutazione della sfera culturale, in cui gli storici si sono concentrati nel vedere la creazione di un'idea di nazione e di Patria all'interno della produzione di opere (letterarie, artistiche e musicali). Un esempio, in questo senso lo possiamo trovare nelle varie opere scritte da Carlotta Sorba, che si è occupata di analizzare il rapporto tra il teatro e il Risorgimento: tramite le opere teatrali si sono costruiti gli ideali risorgimentali e sono state un mezzo di diffusione⁹⁸. L'analisi storiografica negli ultimi anni si è spostata verso l'esame degli oggetti legati alle rivoluzioni⁹⁹ (per la maggior parte ottocentesche), soprattutto in chiave politica¹⁰⁰. Un esempio per gli oggetti risorgimentali, lo troviamo

⁹⁵ P. Bevilacqua, *Breve storia dell'Italia meridionale dall'Ottocento ad oggi*, Roma, 1993.

⁹⁶ A. M. Banti, *Terra e denaro. Una borghesia padana dell'Ottocento*, Venezia, 1989.

⁹⁷ A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, sanità e onore alle origini dell'Italia unita*, Einaudi, Torino, 2000.

⁹⁸ C. Sorba, *Teatri: l'Italia del melodramma nell'età del Risorgimento*, il Mulino, Bologna, 2009; Id., *Il melodramma della nazione: politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Laterza, Roma-Bari, 2015; Id. *Politics and sentiments in Risorgimento Italy. Melodrama and the nation*, Cham, Palgrave Macmillan, 2021; Id. (a cura di), *Scene di fine Ottocento: l'Italia fin de siècle a teatro*, Carocci, Roma, 2004.

⁹⁹ Si veda anche C. Sorba (a cura di), *The clothing of politics (XIXth-XXth centuries)*, in «Contemporanea», XX, 4, 2017.

¹⁰⁰ C. Sorba e E. Francia (a cura di), *Political objects in the Age of Revolution: material culture, national identities, political practices*, Viella Libreria Editrice, 2021.

nell'opera di Enrico Francia intitolata *Oggetti risorgimentali*¹⁰¹. L'autore analizza come il possesso e l'uso di questi oggetti connotati da immagini politiche (per esempio di Pio XI¹⁰²) potevano indicare la volontà di mostrare l'adesione alle rivendicazioni nazional-patriottiche nella penisola italiana.

Anche la storiografia sul Risorgimento si sta evolvendo, sta uscendo dal guscio della storia politica e ideologica, la svolta culturale la sta attraversando. Questi nuovi spunti aprono la strada ad intuizioni e diversi punti di vista: il Risorgimento oltre ad essere un movimento connotato politicamente è anche la basa culturale di uno Stato, l'Italia.

¹⁰¹ E. Francia, *Oggetti risorgimentali. Una storia materiale della politica nel primo Ottocento*, Carocci, Roma, 2021. Si veda anche Id., *Oggetti sediziosi. Censura e cultura materiale nell'Italia della Restaurazione*, in «Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines», 130-1, 2018, pp. 31-41.

¹⁰² Per la figura di Pio IX si veda anche I. Veca, *Oggetti animati. Materialità, circolazione e usi della figura di Pio IX (1846-1849)*, in «Il Risorgimento», LXIV, 1, 2017, pp. 63-98. In generale si veda l'intero numero 1 del 2017 della rivista *Il Risorgimento*.

Parte seconda- Il laboratorio

Le *Indicazioni Nazionali* attive per la scuola secondaria di secondo grado parlano chiaro: la tematica del Risorgimento va affrontata, però alla fine del secondo biennio. Infatti, tra la lunga lista di argomenti viene così indicata: “il problema della nazionalità nell’Ottocento, il Risorgimento italiano e l’Italia unita”.¹⁰³ L’obiettivo delle *Indicazioni* è quello di definire gli argomenti imprescindibili da trattare all’interno del percorso scolastico e di conseguenza guidare la docenza nella programmazione. Questo dà l’opportunità agli insegnanti di gestire i metodi con cui avviene la fase di spiegazione. Spesso, il Risorgimento, per il poco tempo cui può essere dedicato, viene trattato tramite il solo uso del manuale, perdendo due elementi importanti:

1. il collegamento con la cittadinanza, in quanto gli studenti lo percepiscono solo come una narrazione di eventi, non percependo il suo primario scopo, ovvero quello della fondazione di un nuovo Stato e di una nazione;
2. l’interesse da parte degli studenti, che lo vedono come uno degli ultimi tasselli che precedono il Novecento, che ritengono più importante, in quanto vicino cronologicamente.

La maggior parte degli allievi riconosce al Risorgimento l’importanza di aver portato all’Italia unita, ma tramite una spiegazione manualistica e l’uso di una storiografia politica li induce a non percepire la contemporaneità del tema. Ancora oggi vi sono dei collegamenti tra il periodo risorgimentale e quello attuale, in cui è possibile ritrovarvi nel primo le “cause” del secondo.

Una proposta per ovviare alla lezione manualistica per il caso del Risorgimento potrebbe essere quella del laboratorio di didattica della storia.¹⁰⁴

L’idea di un laboratorio di storia nacque dall’esigenza di offrire a insegnanti e studenti la capacità di leggere il passato attraverso la concretezza del gesto storiografico per raggiungere una più avvertita consapevolezza del presente.¹⁰⁵

¹⁰³ D. L. n. 211 del 7 ottobre 2010, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento* (qui nello specifico del liceo classico).

¹⁰⁴ Si veda W. Panciera e A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Firenze, 2019, pp. 127-130.

¹⁰⁵ F. Monducci, *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Novara, 2019, p. 16. In generale si vedano i capitoli 2, 3, 6, 7 e 15 per approfondire la didattica laboratoriale.

Il laboratorio didattico, ben si presta come una soluzione per l'insegnamento delle competenze. Che sia in un luogo attrezzato oppure all'interno di un'aula, la pratica laboratoriale è un momento in cui gli studenti possono toccare con mano il lavoro dello storico.¹⁰⁶ Le fonti sono l'elemento principe: tramite la loro analisi e il lavoro storiografico gli allievi apprendono diverse competenze. Prima tra tutte è quella di saper decifrare una fonte, essere in grado di estrapolare le informazioni più importanti e trarre delle conclusioni. La seconda competenza riguarda l'analisi critica dei testi: spesso gli studenti quando si avvicinano ad una fonte danno per scontato che sia "onesta". È necessario insegnare loro un approccio critico per dar modo di scremare le varie informazioni raccolte con la prima fase di lettura. Infine, l'ultima competenza è quella di inserire le fonti all'interno del contesto storico e di collegarle anche con la nostra contemporaneità.

Il Risorgimento, ben si presta alla pratica laboratoriale per diversi motivi:

1. Per il periodo risorgimentale sono presenti molte fonti e di diverse tipologie. È possibile analizzare documenti cartacei, ma vi è anche l'opportunità di prendere in considerazione immagini, opere d'arte e oggetti, seguendo le nuove correnti storiografiche sulla storia culturale e materiale.

2. La tematica del Risorgimento rende possibile l'analisi in prospettiva multidisciplinare: può avere collegamenti con diverse materie scolastiche, come la geografia, la letteratura italiana e la filosofia. Come è stato sottolineato prima, il periodo risorgimentale si presta bene anche allo studio della cittadinanza, dando anche la possibilità di aggiungere nel percorso scolastico quella componente di educazione civica che è fondamentale. È possibile, inoltre, nei percorsi di scuola secondaria che prevedano lo studio delle lingue straniere lavorare su due piani: per esempio, è possibile creare un ponte tra il Risorgimento e l'unificazione tedesca avvenuta un decennio dopo.

3. È proponibile, infine, grazie alla presenza ampia di monumenti e musei dedicati al periodo risorgimentale, poter lavorare sul piano locale e trattare la tematica a livello territoriale e non solo nazionale. Sono molti i musei del Risorgimento che propongono per tutti i livelli d'istruzione attività pratiche e

¹⁰⁶ Nel testo di Monducci viene sottolineato come la definizione di laboratorio didattico sia duplice. Si può intendere sia uno spazio attrezzato, che un'attività didattica.

alternative alla sola visita museale. Inoltre, gli stessi musei propongono all'interno dei loro siti Internet visite o cataloghi digitalizzati, dando la possibilità di usufruire di fonti particolari e inedite nel mondo scolastico (per esempio l'uso di oggetti, abiti, bandiere e molto altro).

Le possibilità per la didattica del Risorgimento sono molte, ma come venne segnalato nel 2019 al Congresso della Didattica della Storia¹⁰⁷ tenutosi a Padova, la tematica risorgimentale è stata negli ultimi decenni abbandonata o trattata con una certa superficialità (per motivi legati alla modificazione dei programmi scolastici delle elementari, in cui ci si ferma alla Storia romana oppure all'inserimento dagli anni Novanta nell'ultimo anno di superiori dell'analisi esclusiva del XX secolo). Il laboratorio didattico, assieme ad altre buone pratiche dell'insegnamento, può rendere l'apprendimento qualitativamente migliore: oltre alla contenutistica, l'approccio laboratoriale trasmette delle competenze, che spesso con il manuale non vengono trasmesse.

In questa sezione si vedrà una proposta di laboratorio didattico sul Risorgimento, in cui si è tentato di raggiungere un equilibrio tra le conoscenze e le competenze. Un tentativo di cercare di mediare tra quello a cui gli studenti sono abituati (la lezione frontale, in cui l'oratore/il docente distribuisce la sua conoscenza) e a quello che purtroppo non praticano (lavoro a gruppi e analisi diretta delle fonti). Inoltre, si è provato a mettere campo anche le nuove derive della storiografia risorgimentale, in cui si va verso una storia materiale e culturale. Tutti gli elementi elencati hanno reso possibile questo progetto, che ha l'obiettivo di essere uno spunto per migliorare la didattica della storia nella scuola.

¹⁰⁷ Si veda a questo link <https://dsrivista.unibo.it/issue/view/956> la raccolta completa degli interventi tenuti al convegno.

Selezione dell'argomento e degli archivi

Il Risorgimento si presta bene per la didattica laboratoriale. Ma anche le problematiche relative al poco tempo che può occupare all'interno del percorso scolastico, lo rendono adatto per essere affrontato in maniera alternativa a quella manualistica.

Si sono scelti come destinatari del laboratorio gli studenti di una classe quarta del liceo classico. In questo caso la classe seguiva il percorso di studi EsaBac¹⁰⁸ e ha reso possibile la fruizione di questa proposta didattica nel mese di ottobre, in quanto il curriculum di storia è diverso da quello trattato da una classe quarta del liceo classico normale.¹⁰⁹ La docente aveva nelle lezioni precedenti analizzato in maniera approfondita gli studenti alle tematiche che andavano dalla Rivoluzione Francese al Quarantotto. Purtroppo seguendo il percorso Esabac il Risorgimento non viene trattato, in quanto ci si concentra su eventi maggiormente legati alla storia francese. Ma, proprio l'unicità della classe, ha reso il laboratorio una possibilità per questi studenti di poter trattare la nascita dell'Italia unita e di farla in lingua italiana. Per l'impossibilità da parte della scuola della presenza di un esperto esterno all'istituto, questo laboratorio è stato tenuto in modalità a distanza. La presenza della LIM e di una *webcam* in aula hanno permesso lo svolgimento delle varie attività e anche il confronto con gli studenti. Sarebbe stato meglio farlo in presenza, ma questo può essere uno spunto per condurre degli interventi di esperti esterni all'interno delle lezioni di storia, facilitando e migliorando la didattica. Il laboratorio ha occupato una durata di quattro ore all'interno delle lezioni di storia e di un'ora a casa per la stesura di un breve elaborato scritto. La struttura del percorso laboratoriale si è così divisa:

1. Una prima parte (della durata di due ore), in cui il *focus* era il Risorgimento su scala nazionale.

¹⁰⁸ “Il curriculum italiano nelle sezioni EsaBac prevede nell'arco di un triennio lo studio della Lingua e della letteratura francese, per quattro ore settimanali, e della Storia veicolata in lingua francese per due ore a settimana” dal sito del MIUR <https://www.miur.gov.it/esabac> .

¹⁰⁹ Solitamente nelle classi quarte del liceo classico il Risorgimento viene affrontato al secondo quadrimestre, verso il mese di aprile. In questo caso specifico, gli studenti della classe hanno iniziato il loro ultimo anno del secondo biennio con la Rivoluzione Francese e sono riusciti ad arrivare al Quarantotto prima dell'inizio dell'attività laboratoriale. Inoltre, è necessario specificare che gli alunni erano abituati all'analisi delle fonti, in quanto è previsto all'interno del percorso EsaBac.

a. Nella prima ora sono state date agli studenti le coordinate cronologiche dell'evento risorgimentale e anche le problematiche nell'analisi storica.

b. Nella seconda ora, invece, si sono analizzate delle fonti di tipo materiale: sono stati selezionati degli oggetti di epoca risorgimentale (o appena precedenti) che hanno una connotazione politica. Qui gli studenti, dopo una breve spiegazione sull'analisi storiografica sugli oggetti, hanno poi lavorato a gruppi analizzando una fonte ciascuno.

2. Una seconda parte (della durata di due ore), dove ci si è soffermati sul Risorgimento in area veneta.

a. Nella prima ora è stata fatta un'introduzione storica dell'annessione del Veneto al Regno d'Italia nel 1866 e la Terza guerra d'indipendenza italiana, dando agli studenti tutti gli elementi per poi contestualizzare le fonti selezionate per l'esercitazione.

b. Nella seconda ora gli allievi hanno analizzato a gruppi delle fonti cartacee sulla vita di un medico padovano, Gualtiero Lorigiola, che aveva vissuto a pieno gli eventi risorgimentali, soprattutto l'annessione del Veneto e la presa della città di Roma.

Come è possibile notare dalla breve descrizione della struttura del laboratorio, si sono scelte delle fonti alternative da quelle proposte nei vari manuali. Le motivazioni per questa decisione sono:

- il tentativo di inserire all'interno di un percorso di studi delle superiori le nuove ricerche storiografiche, facendo conoscere agli studenti nuovi modi di approcciarsi alla materia storica;
- suscitare un maggiore interesse nella tematica. Lavorare su degli oggetti comuni oppure sulle testimonianze della vita di un uomo del passato permettono di sviluppare negli studenti un maggior senso di empatia per il passato;
- offrire la tematica politica e ideologica in una formula più immediata (soprattutto nel caso delle fonti materiali) e anche più partecipata (leggendo la vita di un uomo risorgimentale).

Nei prossimi paragrafi si presenteranno le diverse fonti e anche la loro provenienza, che nel caso di quelle materiali può essere utile come spunto per altri laboratori.

Le fonti materiali

Le fonti materiali¹¹⁰ offrono un'opportunità per la comprensione e lo studio dei periodi storici, perché danno un punto di vista inedito e interessante. Negli ultimi vent'anni la storiografia sul Risorgimento si è mossa in questo senso: analizzando oggetti, immagini e opere che trasmettono gli ideali politici risorgimentali. La chiave di lettura ideologica è fondamentale quando si analizza il Risorgimento, in quanto è l'elemento fondante. Si è provato in questo laboratorio di far lavorare gli studenti con una selezione di oggetti di uso comune (o abbastanza), per farli ragionare sulla diffusione delle idee politiche nel XIX secolo, uscendo dalla ormai instaurata tradizione di analizzare giornali o opere letterarie.

Per le fonti materiali è stato abbastanza facile trovarne all'interno di quel grande mare che Internet. Molti musei del Risorgimento in Italia hanno digitalizzato una buona parte delle loro collezioni, dando la possibilità di vedere molti degli oggetti che sono esposti all'interno delle loro sale. I quattro oggetti selezionati sono stati:

¹¹⁰ Si veda per esempio E. Francia, *Oggetti risorgimentali. Una storia materiale della politica nel primo Ottocento*, Carocci, Roma, 2021. Da sottolineare che vi sono degli esempi di storiografia sulla cultura precedenti, ma rappresentano dei lavori di nicchia e non di una svolta tematica.

- un fazzoletto¹¹¹ (*Figura 3*) con l'immagine dell'Italia con forme femminili, che sovrasta due figure maschili: Vittorio Emanuele II e il principe ereditario Umberto. Le tre figure sono inserite all'interno di una duplice cornice composta da foglie di alloro e lo stemma sabaudo una e l'altra dal tricolore. L'oggetto è in seta e risale al 1861. Proviene dalla collezione dei Musei Civici di Padova, che ha dedicato una sezione del proprio sito ad alcuni oggetti del passato che sono stati donati da privati;



Figura 3

¹¹¹ Si veda il sito d'origine <https://padovamusei.it/it/musei/museo-risorgimento-eta-contemporanea/collezioni/oggetti-storici/bandiere-drappi-fazzoletti> .

- una scatola per pasta dentifricia (*Figura 4*) in legno e porcellana: nel coperchio è raffigurata un'immagine di Giuseppe Garibaldi che tiene in mano il Tricolore e sullo sfondo è presente una Roma idealizzata. L'oggetto è stato prodotto nel 1864 nel Regno Unito (lo si deduce dalla casa produttrice che ha sede in Inghilterra) ed era stato realizzato per la visita del patriota. Proviene dalla collezione del Museo Civico del Risorgimento di Bologna, che anch'esso ha una sezione del sito dedicata agli oggetti. In questo caso, però, sono solo di carattere risorgimentale (per esempio vi sono spille con Garibaldi, spade, divise della Guardia Nazionale, oggetti medici e molti altri);



Figura 4

- due oggetti provenienti dal Museo del Risorgimento di Torino,¹¹² che è tra i più importanti a livello nazionale. Le due fonti materiali sono: un portasigari in legno con il ritratto ufficiale di Pio IX (*Figura 5*), datato durante la metà del XIX secolo (molto probabilmente attorno al 1846, anno di produzione del ritratto del pontefice) e un fazzoletto commemorativo (*Figura 6*) in seta con Carlo Alberto, Pio IX e Leopoldo II (prodotto attorno al 1847).¹¹³



Figura 5



Figura 6

La scelta di questi quattro oggetti non è stata molto facile, in quanto la grande presenza all'interno delle collezioni museali di questa tipologia di fonti può risultare

¹¹² Il Museo del Risorgimento di Torino ha avviato una collaborazione con Google Arts & Culture, in cui sono stati digitalizzati molti oggetti della collezione e vi è la possibilità di partecipare ad una visita interattiva del museo. Per approfondire si veda il sito <https://artsandculture.google.com/partner/museo-del-risorgimento>.

¹¹³ Per la *Figura 3* si veda il sito d'origine <https://padovamusei.it/it/musei/museo-risorgimento-eta-contemporanea/collezioni/oggetti-storici/bandiere-drappi-fazzoletti>. Per la *Figura 4* si veda il sito d'origine <https://www.storiaememoriadibologna.it/oggetti-cimeli-reliquie-del-museo-del-risorgimento-2297-evento>. Per la *Figura 5* si veda il sito d'origine <https://artsandculture.google.com/asset/portasigari-con-effigie-di-pio-ix/OAG7vpzbDdVqwQ>. Per la *Figura 6* si veda il sito d'origine <https://artsandculture.google.com/asset/fazzoletto-celebrativo-di-leopoldo-ii-pio-ix-carlo-alberto/PAFZPp754d3g0A>.

fuorviante. L'elemento chiave che ha portato ad optare per codeste è stato il tema delle immagini rappresentate: si sono selezionati oggetti su cui sono impresse le figure dei personaggi più noti del Risorgimento: Vittorio Emanuele II (ma in generale la casata dei Savoia), papa Pio IX¹¹⁴ (che fino al Quarantotto era visto dalla corrente neoguelfa come una guida anche politica di un'Italia unita) e ovviamente Giuseppe Garibaldi, forse la figura più rappresentata in oggetti e immagini durante l'Ottocento.¹¹⁵

C'è un'altra problematica legata all'uso delle fonti materiali, ovvero quella di risultare una tipologia di fonte elementare. La maggior parte delle proposte didattiche¹¹⁶ con gli oggetti sono pensate per allievi di un'età compresa tra i 6 e i 13 anni e non ci sono proposte per la scuola superiore. Il motivo è abbastanza semplice: per poter analizzare un oggetto in maniera più approfondita serve un tempo di lavoro maggiore e anche una specializzazione sulla materia. Per conoscere tutte le informazioni che una fonte materiale può fornire bisogna analizzare non solo l'oggetto così come si presenta (forma, colore, materiale, datazione, segni particolari), ma è necessario anche ricercare il luogo di produzione e la sua diffusione: ciò è possibile farlo con una ricerca delle fonti scritte e va fatta nei vari archivi in giro per l'Italia. Per questo si è deciso di proporre due tipologie di fonti all'interno di questa proposta laboratoriale. Inoltre, per le fonti materiali si è omessa tutta la parte di ricerca sulla produzione e sulla diffusione, prendendo in considerazione solo l'importanza delle fonti all'interno del contesto politico risorgimentale.

Le fonti scritte

La seconda sezione tematica del laboratorio, quella dedicata al Risorgimento in area veneta, ha proposto agli studenti una tipologia di fonte più comune: dei documenti di diverse tipologie, ma sempre in forma scritta. I documenti¹¹⁷ provengono dall'Archivio di Stato della città di Padova¹¹⁸ e si riferiscono ad un solo soggetto. Il proprietario di

¹¹⁴ Per la figura di Pio IX si veda anche I. Veca, *Oggetti animati. Materialità, circolazione e usi della figura di Pio IX (1846-1849)*, in «Il Risorgimento», LXIV, 1, 2017, pp. 63-98.

¹¹⁵ Si veda l'opera L. Riall, *Garibaldi. L'invenzione di un eroe*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2007. Qui l'autrice si occupa di analizzare la figura di Garibaldi anche sotto l'aspetto visuale e propagandistico.

¹¹⁶ Per approfondire vedere i seguenti siti <https://www.historicaludens.it/biblioteca/451-fare-storia-con-gli-oggetti-il-libro-finalmente.html> e <https://www.historicaludens.it/didattica-della-storia/466-la-didattica-della-storia-attraverso-gli-oggetti-le-risorse-della-rete.html>.

¹¹⁷ Le fonti selezionate sono state donate personalmente da Gualtiero Lorigiola alla città di Padova prima della sua morte nel 1903.

¹¹⁸ Documenti di Gualtiero Lorigiola, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200).

queste fonti documentarie era un medico chirurgo padovano, Gualtiero Lorigiola, che ha partecipato alla Terza guerra d'indipendenza italiana (1866) e alla presa della città di Roma nel 1870. Le fonti sono state fotografate e caricate all'interno di un file unico in formato PDF che è stato poi condiviso con gli studenti, che ne avevano libero accesso autonomamente. I documenti selezionati dall'archivio sono stati sei: quattro si presentano in forma stampata (e quindi più facilmente leggibili) e due scritte a mano. Anche per la distinzione a stampa o a mano la divisione poi dei documenti tra i vari gruppi è stata la seguente: a due gruppi è stata data a ciascuno una fonte scritta a mano, mentre per gli altri due hanno ricevuto a testa due documenti stampati. La decisione è stata presa per dare una certa parità di carico di lavoro all'interno della classe. I documenti erano di vario genere:

- al gruppo n. 1 sono stati dati due documenti stampati. Il primo proveniva dal Ministero della Guerra e conferiva a Lorigiola la medaglia d'argento per la sua partecipazione alla battaglia di Tre Ponti, in provincia di Belluno, il 14 agosto 1866, mentre il secondo è una lettera stampata dal commissariato del re che ringrazia il dottor Gualtiero Lorigiola per i servizi resi durante l'annessione del Veneto nel 1866;
- al gruppo n. 2 è stata data l'analisi di una lettera scritta a mano. La lettera era stata redatta nell'agosto del 1866 dal comandante in capo delle Bande Armate Venete, G. Guarnieri, il giorno stesso della battaglia di Tre Ponti. Qui si legge il conferimento a Lorigiola dell'incarico di medico di battaglione e di capo dell'ambulanza;
- al gruppo n. 3 è stata affidata la lettura di un certificato redatto dal conte Mensdorff (tenente colonnello e comandante del Corpo dei Cacciatori Volontari d'Alpi), in cui viene ringraziato il dottor Lorigiola per i servizi di soccorso prestati alla parte avversaria, ovvero ai feriti dell'esercito austriaco. In verità i documenti sono due: il certificato originale in tedesco e una sua traduzione in italiano redatta del 1867 (agli studenti è stata fatta analizzare solo la traduzione);
- al gruppo n. 4, infine, sono stati dati due documenti stampati. Il primo riguarda il conferimento al dottor Lorigiola della medaglia di benemerito per la liberazione della città di Roma (dal Segretariato del Municipio di Roma). Il

secondo, invece, proviene dal sindaco di Padova che conferisce a Lorigiola la medaglia di bronzo per i cittadini meritevoli (del 1868).

Si sono scelti documenti di questa tipologia, più personali e che raccontano la vita di un uomo risorgimentale, per varie motivazioni. Per prima cosa, si distinguono da quelli che comunemente vengono letti in aula durante una lezione sul Risorgimento (come lo Statuto albertino o la dichiarazione della nascita del Regno d'Italia, ovvero documenti di carattere più politico e ufficiale). Gli studenti, tramite la vita di una persona comune riescono ad entrare in contatto più facilmente, quasi in maniera empatica, e questo aumenta il loro interesse per la tematica. Inoltre, sono in grado di percepire che gli eventi che leggono sui testi di storia non sono semplici fatti, distaccati dalla realtà, ma sono stati vissuti da persone vere che avevano un nome e una vita. Infine, si crea un rapporto con la storia locale: è stato scelto un uomo padovano che ha preso parte all'annessione del Veneto. Anche la sua professione e il suo percorso di studi ha generato interesse all'interno dell'aula: essendosi laureato nel 1858 in medicina all'Università degli Studi di Padova ha reso la sua figura ancora più vicina agli interessi degli studenti (che sono iscritti al quarto anno del Liceo classico e molti di loro hanno l'obbiettivo di iscriversi alla facoltà di medicina).

La commistione di due tipologie di fonti, quasi agli antipodi, ha dato la possibilità agli studenti di poter entrare in contatto con la poliedricità del lavoro storico e anche con le sue difficoltà. Tramite i gesti di osservazione, lettura e comprensione delle fonti, gli allievi hanno potuto apprendere alcune competenze e riuscire a creare un ponte tra i fatti e la cronologia descritti nelle lezioni introduttive con le informazioni che i documenti e gli oggetti hanno dato loro.

Traguardi di apprendimento e competenze

Nella pratica laboratoriale, diversamente dall'insegnamento di tipo manualistico, il fulcro è l'apprendere le competenze, ovvero il "saper fare". Nel 2000 Rossella D'Alfonso cercò di dare una definizione di che cosa sia una competenza:

La competenza è ciò che in un contesto dato si sa *fare* (abilità) sulla base di un *sapere* (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la *disposizione* a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato.¹¹⁹

Da questi presupposti, nella progettazione del laboratorio si è partiti dal tentare di trovare dei traguardi di apprendimento e delle competenze chiave, quelli che si sono ritenuti indispensabili da raggiungere con la conclusione dell'attività laboratoriale. Punto di partenza sono state le linee generali e le competenze della materia storica indicate all'interno delle *Indicazioni Nazionali* per i licei¹²⁰.

conoscenze	<i>Conoscenza dei principali eventi e delle trasformazioni di lungo periodo della storia europea e italiana all'interno di una visione della storia globale del mondo</i> <i>Particolare attenzione sul tema della cittadinanza (del nostro Paese, ma rapportata anche con altre realtà)</i> <i>Importanza viene data alla spazialità della disciplina storica</i>
abilità	<i>Saper usare in maniera corretta il linguaggio storico e sue categorie interpretative</i> <i>Saper leggere e valutare le fonti, prendendo in considerazione anche le varie interpretazioni storiografiche</i> <i>Utilizzare diverse tipologie di fonti</i> <i>Rapportarsi alla materia storica con sguardo critico per poter comprendere il presente</i> <i>Rielaborare i temi trattati in modo attento ed articolato, cogliendone le affinità e le differenze fra le diverse civiltà</i> <i>Saper sintetizzare e schematizzare un testo di natura storica e saperlo esporre</i>

¹¹⁹ R. D'Alfonso, *Per la costruzione di un glossario condiviso*, in www.territorio-scuola.it, 2000.

¹²⁰ D. L. n. 211, 7 ottobre 2010, *Indicazioni Nazionali per il liceo classico*.

Il primo traguardo di apprendimento che è stato rilevato come importante è quello dell'acquisizione da parte dello studente del lessico specifico della disciplina storica e anche saperlo utilizzare correttamente. La storia è senza ombra di dubbio narrazione, ma necessita di alcuni termini dedicati. Ma non è richiesto il solo imparare a memoria il vocabolario specifico della disciplina. È utile che gli allievi lo acquisiscano e lo sappiano utilizzare e rielaborare a loro modo, sia nella pratica scritta (come la stesura di testi a carattere storico) che orale.¹²¹

Si auspica poi, al termine dell'attività laboratoriale, che lo studente sia in grado di decodificare e leggere una fonte storica. All'interno dell'attività laboratoriale sono state volontariamente selezionate diverse tipologie di fonti (come oggetti, documenti a stampa oppure scritti a mano) per dare agli allievi la possibilità di poter entrare con diversi metodi di analisi storica. La lettura delle fonti materiali è indubbiamente diversa da quella di una fonte scritta e vi sono delle interpretazioni e delle contestualizzazioni differenti. Inoltre, questa scelta porta anche alla comprensione della difficoltà del lavoro storico di saper analizzare i reperti provenienti dal passato.

Anche la lettura critica delle fonti è un traguardo di apprendimento fondamentale all'interno del percorso scolastico degli studenti. Inoltre, il saper confrontare le varie informazioni raccolte nella fase di lettura delle fonti e di introduzione storica è molto importante. Lo studente deve saper guardare al passato con un occhio critico e poter stabilire dei rapporti, tentando di leggersi degli elementi di continuità e di discontinuità. Il confronto non è solo limitato alle altre civiltà contemporanee al tema trattato (per esempio tra il Risorgimento e il processo di unificazione tedesca), ma anche con il presente: la conoscenza e l'analisi del passato forniscono agli allievi gli elementi per poter comprendere la realtà che li circonda e la loro contemporaneità. È necessario, all'interno della didattica della materia storica, che il docente instauri dei rapporti tra il passato e il presente, facendovi ragionare gli studenti e sottolineando come vi sia un muro che li separa.

¹²¹ Infatti, all'interno delle linee generali e delle competenze della disciplina storica indicate dalle Indicazioni Nazionali, troviamo indicato esplicitamente come sia utile valutare gli studenti anche tramite le verifiche orali e non solo quelle scritte: "Attenzione, altresì, dovrà essere dedicata alla verifica frequente dell'esposizione orale, della quale in particolare sarà auspicabile sorvegliare la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la coerenza del discorso e la padronanza terminologica".

Tramite, poi, alla scelta di far analizzare le fonti a gruppi di studenti porta al raggiungimento della competenza di saper cooperare e raggiungere con alte persone un comune obiettivo. Nella scuola italiana purtroppo non viene molto proposto il lavorare in gruppo, dando maggiore importanza all'individualità, in quanto più utile a livello di valutazione finale. Diversi studi prodotti hanno dimostrato come “i migliori risultati si raggiungano proprio quando le responsabilità individuali e di gruppo si uniscono nel progetto di lavoro, e l'apprendimento concettuale aumenta più i compiti di gruppo sono interessanti ed attraenti”.¹²² Inoltre, è indubbio come il lavorare con altre persone risulti in un miglioramento personale delle proprie abilità e competenze, offrendo una “simulazione” di quello che poi accade nel mondo lavorativo.

Infine, l'ultimo traguardo di apprendimento è quello di saper produrre un breve testo utilizzando le informazioni raccolte con l'analisi delle fonti e di collegarlo all'interno del panorama storiografico sul tema del Risorgimento. Infatti, una delle competenze fondamentali indicate nelle *Indicazioni Nazionali* è quella di far conoscere agli studenti le varie interpretazioni storiografiche degli eventi storici presi in esame. La disciplina storica, e nello specifico il lavoro dello storico, è una continua relazione con la storiografia precedente: agli studenti è necessario non solo conoscere gli eventi nudi e crudi, ma anche le letture che si sono susseguite (e in alcuni casi anche contraddette).

Lo studente, in sintesi, alla fine del laboratorio:

- acquisisce il lessico specifico della disciplina storica e lo usa intenzionalmente;
- decodifica le fonti storiche e ne ricava informazioni (sarà poi in grado, in base alla tipologia di fonte di strutturare un approccio e una lettura);
- è in grado di sviluppare confronti sulla base di indicatori cogliendo elementi di continuità e di discontinuità;
- collaborare e lavorare in gruppo in modo costruttivo;
- è in grado di transcodificare una fonte e di collegarla al più ampio spettro dell'analisi storica del Risorgimento tramite la stesura di un breve testo.

A livello di competenze, ne sono state individuate tre principali:

- la capacità di imparare a imparare;

¹²² E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 2010, pp. 83-84.

- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza digitale.

Seguendo sempre le *Indicazioni Nazionali*, ma anche la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, si è individuata la prima competenza chiave dell'imparare a imparare.

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale sia in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti [...]. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.¹²³

La seconda competenza chiave è quella che riguarda la cittadinanza. Nelle *Indicazioni Nazionali* per i licei è indicato esplicitamente come sia fondamentale all'interno del percorso scolastico lo studio di quegli eventi e documenti che hanno portato alla nascita del nostro Paese: tra questi ovviamente spicca il Risorgimento. La tematica ben si instaura con la cittadinanza e getta le basi per lo sviluppo di cittadini attivi e consapevoli.

L'ultima competenza è, infine, quella digitale. Ormai la maggior parte delle informazioni si trovano sul Web: sta allo studente saper utilizzare correttamente gli strumenti digitali e quello che offrono. Tramite il laboratorio si cercherà di indicare agli allievi le possibilità che Internet propone e la loro utilità all'interno del lavoro storico. Inoltre, l'utilizzo di strumenti di lavoro digitali darà l'opportunità agli studenti di poter apprendere nuove competenze in materia digitale (per esempio saper creare delle presentazioni efficaci e ben strutturate).

¹²³ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, Annali pag. 14.

Prerequisiti e strumenti di lavoro

Per la frequenza di questo laboratorio didattico sono richiesti dei prerequisiti, sia a livello contenutistico che di competenze. È necessario da parte degli studenti di avere delle basi inerenti alla materia storica, in quanto senza di esse l'alunno non sarebbe poi in grado di affrontare le attività proposte all'interno del percorso laboratoriale.

A livello di competenze è innanzitutto richiesto agli studenti una certa conoscenza del linguaggio storico: ovvero saper usare i termini corretti e comprenderli. La materia storica, per essere affrontata correttamente, necessita di un linguaggio specifico. Questa competenza è, secondo le *Indicazioni nazionali*, già presente all'interno dei programmi di storia e quindi gli studenti hanno già una certa praticità con i termini storiografici specifici. La seconda competenza richiesta è quella di avere delle passate esperienze di analisi delle fonti. Solitamente, i manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado propongono alcune fonti e anche delle attività ad esse collegate. Nel caso specifico della classe che ha affrontato il laboratorio, il percorso Esabac prevede l'analisi di fonti primarie e di eventuali attività di analisi. Di conseguenza, anche questa competenza è già acquisita dagli studenti.

A livello contenutistico, agli studenti è richiesta una minima conoscenza degli eventi immediatamente precedenti al Risorgimento, come: la Rivoluzione Francese, l'impero napoleonico, la Restaurazione e il Quarantotto. Oltre ad una visione generale sugli eventi storici in area europea, è richiesto agli alunni di conoscere la situazione a livello molto generale della penisola italiana nel periodo compreso tra il 1798 e il 1848 (tra le campagne in Italia guidate da Napoleone alle rivoluzioni occorse tra il 1848 e il 1849).¹²⁴ Infatti, per questo motivo il laboratorio è consigliato per una classe quarta della scuola secondaria di secondo grado

Oltre ai prerequisiti minimi richiesti, agli studenti è stato richiesto di avere determinati strumenti per affrontare le attività durante il percorso laboratoriale:

- un dispositivo mobile con cui rispondere alle domande poste tramite il sito Wooclap;

¹²⁴ A livello contenutistico la docente ha affrontato le tematiche generali, soprattutto per l'area francese, in quanto classe EsaBac. Poi con la prima lezione introduttiva del laboratorio sono stati spiegati alla classe gli eventi precedenti il Risorgimento in maniera leggermente più approfondita. Comunque la classe aveva espresso una minima conoscenza del periodo preunitario, soprattutto perché era stato affrontato nella terza classe della scuola secondaria di primo grado. Si veda il capitolo "Fasi e tempi di realizzazione del laboratorio".

- un dispositivo elettronico (come tablet o computer) per ogni gruppo;
- uno profilo Google per poter accedere al sito Canva, ai questionari e all'attività individuale (quest'ultime sono state poste tramite i sondaggi creati con Google Moduli).

Il laboratorio, per varie motivazioni, poco prima della sua messa in atto è stato modificato da attività in presenza a attività a distanza. Questo cambiamento ha portato non poche difficoltà nell'organizzazione delle attività pratiche piuttosto che nella lezione dialogata. Per le sezioni introduttive, in cui era richiesta una partecipazione meno attiva da parte degli studenti, sono bastate poche accortezze.¹²⁵ Prima tra tutte, l'uso di sistema per fare una lezione a distanza: si è optato per l'uso di Google Meet, in quanto gli account scolastici hanno la convenzione con questo sistema di videochiamata e fornisce la possibilità di condividere lo schermo. Al posto di porre le domande a voce direttamente alla classe, è stato selezionato il sito Wooclap.¹²⁶ Quest'ultimo fornisce la possibilità di poter porre dei quesiti alla classe con diverse modalità e di integrarli nelle presentazioni. Vi sono 21 modalità diverse di quesiti: sondaggi, scelta multipla e altri. Uno dei più efficaci è la “nuvola di parole”: agli studenti viene posta una domanda e loro possono rispondere con una parola e in tempo reale possono vedere le risposte che vengono disposte come una nuvola tutte insieme. Più la stessa parola è ripetuta e maggiore è il font utilizzato, mettendola in luce rispetto alle altre. Wooclap è stato utile per avere una certa interazione con la classe durante la fase introduttiva del laboratorio. Inoltre, l'accesso a Wooclap non è vincolato alla registrazione nel caso dei partecipanti al sondaggio e può essere anonimo. Per la parte pratica, in cui è stato chiesto agli studenti di lavorare a gruppi e di organizzare una presentazione delle diverse fonti proposte, il lavoro è stato più complesso. Dopo vari tentativi con Wooclap, che permette la funzione “lavagna”, si è deciso di optare per il sito Canva. Canva è un sito che ha diverse funzionalità:¹²⁷ prima tra tutti quella di creare delle presentazioni oppure di modificare delle immagini. Il sito è stato utilizzato nella fase di progettazione del laboratorio per la creazione di mappe concettuali, ma è stato anche selezionato per le attività degli studenti. Sono state create

¹²⁵ In aula era presente già la LIM e la docente aveva recuperato una webcam, dando la possibilità di avere una minima visione della classe.

¹²⁶ Si veda il sito ufficiale <https://www.wooclap.com/it/>.

¹²⁷ Si veda il sito ufficiale https://www.canva.com/it_it/strumenti/.

delle “lavagne digitali” a libero accesso (però solo chi ha fatto l’accesso a Canva con un account Google può apportare delle modifiche, per questo è stato richiesto che almeno uno studente per gruppo si iscrivesse a Canva), in cui ogni gruppo ha potuto lavorare e creare una presentazione della fonte presa in esame. Inoltre, Canva offre la possibilità all’oratore e al docente di poter controllare in tempo reale le attività degli studenti e di fornire consigli e correzioni. I diversi strumenti forniti dal sito hanno permesso agli alunni di poter creare delle ottime presentazioni.

Per i questionari e per l’attività individuale, si è alla fine optato per l’uso di Google Moduli. Anche in questo caso è stato richiesto agli studenti di avere un account Google per potervi accedere. Per di più, per il questionario di valutazione del laboratorio è stato utilizzato un modello proposto dal sito, che è stato poi adattato in base alla situazione.

Gli strumenti per condurre un laboratorio a distanza sono stati questi e hanno in parte facilitato la gestione del laboratorio. Non sono da percepire come sostituti della relazione diretta (ovvero in presenza) con la classe, ma possono essere utili per facilitare l’attività didattica in qualsiasi modalità. L’uso di Wooclap, per esempio, può essere un’ottima alternativa per tenere traccia le varie opinioni degli studenti oppure come trampolino di lancio per introdurre una determinata tematica. Oppure, anche l’uso dei questionari online è un ottimo strumento per la didattica in presenza, in quanto vi rimane traccia e la raccolta dei dati è più facile. L’uso degli strumenti digitali rappresenta una grande risorsa per l’insegnamento, senza, dall’altra parte, andare a sostituire completamente il rapporto umano che è alla base della didattica.

Scheda di progettazione

Titolo del laboratorio	<i>Il Risorgimento oltre la lettura manualistica: analisi di fonti dirette materiali e no. Un laboratorio didattico per la scuola superiore</i>
Descrizione	<p>Il Risorgimento è un periodo storico, che all'interno del percorso didattico viene trattato molto con la manualistica e poco tramite l'analisi diretta delle fonti. In questo laboratorio si cercherà di dar la possibilità agli studenti di poter toccare con mano la ricerca storica, partendo dalle fonti, che saranno sia scritte (verteranno su un medico veneto che ha vissuto gli eventi risorgimentali) che materiali (ovvero oggetti di uso comune con valenza politica. Il laboratorio avrà la durata di circa quattro ore e sarà diviso in due blocchi tematici.</p> <p>Il primo blocco (della durata di 2 ore) si occupa dell'analisi del Risorgimento in un quadro nazionale e tra il 1848 e il 1861. Il punto di partenza del percorso laboratoriale sarà il presente, in particolare l'importanza delle nuove generazioni all'interno delle manifestazioni che richiedono dei cambiamenti migliorativi dello <i>status quo</i>. <i>L'incipit</i> sulla contemporaneità dà la possibilità agli studenti di instaurare un collegamento con il passato e di comprenderlo meglio. In questa fase è presente un momento di acquisizione da parte degli studenti degli eventi principali del periodo e poi un momento più pratico, con l'analisi guidata in gruppo di fonti materiali e successiva presentazione.</p> <p>Il secondo blocco (della durata di due ore), invece, avrà un taglio più locale, in cui si vedrà nello specifico l'annessione del Veneto e la terza guerra d'indipendenza. Anche in questo caso il percorso sarà diviso in una prima fase di conoscenze generali e poi di lavoro di gruppo (con successiva esposizione da parte degli studenti) sulle fonti iconografiche, tratte dalle carte del medico chirurgo padovano Gualtiero Lorigiola che partecipò agli eventi risorgimentali della terza guerra d'indipendenza italiana.</p> <p>In conclusione, sarà chiesto agli studenti di preparare un piccolo elaborato scritto (della durata di un'ora a casa), cercando di collegare le fonti analizzate in aula durante l'esperienza laboratoriale con un estratto dal testo di F. Chabod, <i>L'Idea di nazione</i>. A differenza dei primi due blocchi, in cui il punto di partenza è stato il presente, nell'attività individuale verrà chiesto agli studenti di fare un</p>

	lavoro diverso: ovvero quello di iniziare dagli eventi del passato e di collegarli con il presente.
Pertinenza didattica	Il laboratorio è stato progettato per una classe quarta di un Liceo classico. Il piano di lavoro di Storia, infatti, prevede lo studio del Risorgimento e del processo che portò alla formazione di uno stato unitario in Italia. L'analisi delle fonti materiali di stampo politico permette agli studenti di consentire di conoscere aspetti alternativi del periodo storico preso in esame, che differiscono dalla semplice trattazione manualistica. Inoltre, il focus regionale e l'analisi delle fonti su Lorigiola permettono agli studenti di poter comprendere questo fenomeno di cambiamento istituzionale in luoghi a loro più vicini.
Competenze chiave	<ul style="list-style-type: none"> - Capacità di imparare a imparare - Competenza in materia di cittadinanza - Competenza digitale
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza del linguaggio storico - Conoscenza degli eventi che hanno preceduto il Risorgimento (Rivoluzione Francese, Restaurazione e Quarantotto) - Possesso di un dispositivo con cui lavorare e un profilo su Canva e Google - Esperienza di analisi delle fonti storiche
Traguardi di apprendimento	<p>Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acquisisce il lessico specifico della disciplina storica e lo usa intenzionalmente - decodifica le fonti storiche e ne ricava informazioni (sarà poi in grado, in base alla tipologia di fonte di strutturare un approccio e una lettura) - è in grado di sviluppare confronti sulla base di indicatori cogliendo elementi di continuità e di discontinuità - collaborare e lavorare in gruppo in modo costruttivo - è in grado di transcodificare una fonte e di collegarla al più ampio spettro dell'analisi storica del Risorgimento tramite la stesura di un breve testo
Parole chiave	Risorgimento, fonti, oggetti, Veneto
Bibliografia di riferimento	Vedi bibliografia in tesi

Fonti	<p>Corrispondenza del medico chirurgo Gualtiero Lorigiola (Archivi privati diversi, Archivio di Stato Padova)</p> <p>Fazzoletto da Musei civici di Padova</p> <p>Coperchio scatola di pasta dentifricia da Museo civico del Risorgimento di Bologna</p> <p>Portasigari con immagine di Pio IX da Museo del Risorgimento di Torino</p> <p>Fazzoletto da Museo del Risorgimento di Bologna</p>
Mediatori cognitivi	<p>Museo del Risorgimento di Torino https://artsandculture.google.com/partner/museo-del-risorgimento?date=1848</p> <p>Museo civico del Risorgimento di Bologna https://www.storiaememoriadibologna.it/oggetti-cimeli-reliquie-del-museo-del-risorgimento-2297-evento</p> <p>Musei civici di Padova https://padovamusei.it/it/musei/museo-risorgimento-eta-contemporanea/collezioni/oggetti-storici/bandiere-drappi-fazzoletti</p>
Fasi del laboratorio	<p>Il laboratorio è stato suddiviso i due moduli tematici:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il Risorgimento e le fonti materiali (2 ore) <ol style="list-style-type: none"> a. Prima fase: la lezione (1 ora) b. Seconda e terza fase: analisi e presentazione a gruppi delle fonti materiali (1 ora) 2. Il Risorgimento in area veneta (2 ore) <ol style="list-style-type: none"> a. Prima fase: la lezione (30 minuti) b. Seconda e terza fase: analisi e presentazione a gruppi delle fonti su Gualtiero Lorigiola (1 ora e 30 minuti) <p>Oltre alle presentazioni agli studenti è stato chiesto di scrivere un testo che mettesse in relazione le fonti analizzate in aula e un estratto dal testo di F. Chabod, <i>L'Idea di nazione</i> (1 ora a casa).</p>
Tempi di realizzazione	Quattro ore in classi e un'ora a casa
Verifiche e valutazione	<p>Questionari</p> <p>Osservazione sistematica da parte della docente</p> <p>Qualità del prodotto</p>

Fasi e tempi di realizzazione del laboratorio

Il laboratorio, intitolato *Il Risorgimento oltre la lettura manualistica: analisi di fonti dirette materiali e no. Un laboratorio didattico per la scuola superiore*, è stato della durata di quattro ore, che sono state distribuite su tre giorni: un'ora il lunedì, un'ora il mercoledì e due ore il venerdì. Ciò ha permesso nei primi due giorni di affrontare la tematica del Risorgimento nella penisola italiana e l'analisi delle fonti materiali. Mentre nell'ultimo ci si è concentrati solo sull'area veneta e le fonti di Gualtiero Lorigiola. In linea generale, i due blocchi tematici hanno seguito la seguente struttura:

1. una prima fase introduttiva del tema;
2. un'introduzione alle fonti;
3. l'esercitazione sulle fonti, seguita da una breve presentazione del lavoro svolto.

A conclusione delle quattro ore in aula, è stato affidato anche lo svolgimento di un piccolo testo da completare a casa in cui sono state messe in relazione le fonti analizzate in aula con un passo estratto dall'opera di Federico Chabod intitolata *L'idea di nazione*.

Nei paragrafi seguenti si analizzerà in maniera più precisa i contenuti e lo svolgimento dell'attività laboratoriale.

Prima fase: introduzione e rapporto con il presente

Prima della "lezione dialogata", è stato proposto agli studenti un piccolo questionario per raccogliere l'opinione della componente studentesca riguardo la materia scolastica in generale e sul laboratorio che veniva proposto. Il sondaggio è stato condotto tramite il sito Wooclap e sono state poste queste due domande:

1. Che cosa ne pensi della storia? La trovi interessante?
2. Cosa ti aspetti da questo laboratorio sul Risorgimento?

Al primo quesito la maggior parte degli studenti ha risposto in maniera positiva, è una materia che in generale interessa. Però, due sono gli aspetti negativi rilevati: il primo è quello legato alla tipologia d'insegnamento che viene proposta a scuola, ovvero quella manualista. Il secondo è dovuto al loro particolare percorso scolastico: facendo il curriculum EsaBac, gli studenti non trattano la storia italiana in maniera approfondita e si soffermano molto su quella francese. Molti hanno, inoltre, indicato che apprezzano molto

la materia storica, anche se non apprezzano molto come viene trattata a scuola. La modalità manualistica, ovvero la sola lettura degli eventi sui libri rende la storia una materia tediosa e poco stimolante. Alla seconda domanda, invece, le risposte sono state più vaghe. La maggior parte non aveva un'idea precisa, mentre alcuni volevano rimanere alla fine del percorso colpiti dall'esperienza.

Il Risorgimento italiano

Dopo questo primo tentativo di conoscenza, la lezione si è svolta con la spiegazione del Risorgimento. Si è iniziata la “lezione dialogata” con il presente. Oggigiorno all'interno dei media si vedono proteste e lotte nelle città: protagonisti indiscussi sono i giovani, nello specifico gli studenti, che lottano per raggiungere un cambiamento e un miglioramento. Questo è il ponte tra la nostra contemporaneità e il Risorgimento: si è cercato di far ragionare gli studenti sulle analogie, piuttosto che sulle differenze. Il Risorgimento è un movimento che comunque ha coinvolto le nuove generazioni, che erano il *target* delle varie idee di nazione e libertà. Sono stati sempre i giovani ad esserne maggiormente coinvolti. Erano loro il futuro di un'Italia unita e di conseguenza sono stati presi molto in considerazione: per esempio, la legge Casati (che fondò l'impianto scolastico italiano) recepiva questa necessità di costituire un popolo italiano. È stato necessario, in ogni caso, sottolineare che ogni evento è unico nel suo genere, ma vi sono dei punti di contatto. Non si è andati troppo in profondità nella spiegazione contenutistica: si era fatta una scrematura delle informazioni da dare agli studenti, cercando di proporre le maggiori coordinate storiche. Si è iniziato con il mostrare agli studenti la difficoltà all'interno della storiografia di dare una cronologia precisa degli eventi storici, indicando come le diverse visioni date dagli storici siano fondamentalmente corrette. Si sono analizzate insieme le precondizioni dell'Italia risorgimentale: partendo dal Congresso di Vienna si è giunti fino al “lungo Quarantotto”. È stato un tentativo di indicare quale era la situazione della penisola italiana in epoca preunitaria. Dopo questa introduzione, è stata posta la seguente domanda (sempre attraverso Wooclap): Che cos'è per voi il Risorgimento? Nella *Figura 7* è possibile

vedere le risposte date dagli studenti.



Figura 7

La più ricorrente è la parola “cambiamento”, mostrando come gli studenti siano consapevoli delle grandi modifiche che il periodo risorgimentale ha portato all’interno della penisola italiana. Ma sono state evidenziate anche altre parole-chiave, come “rivoluzione”, “libertà” e “ispirazione”. Parole importanti per la costruzione di una cittadinanza e che dimostrano come anche per le nuove generazioni comprendano la grande importanza che il Risorgimento ha avuto e molto probabilmente ha oggi.

Con queste premesse si è giunti alla parte dedicata al Risorgimento vero e proprio. Si è deciso di non utilizzare all’interno della presentazione PowerPoint un gran numero di *slide* e di riempirle con troppe informazioni. Si è allora optato per la creazione *ex novo* di una mappa concettuale (Figura 8) tramite il sito Canva. Sono state selezionate le tappe fondamentali del Risorgimento: partendo dalla Prima guerra d’indipendenza italiana e giungendo fino alla Presa della città di Roma. A livello visuale si è scelta una mappa concettuale, al cui centro è indicata la tematica e poi a raggera si sviluppano i diversi collegamenti, distinti da alcuni colori. La mappa concettuale è utile durante la spiegazione per vari motivi: è qualcosa di ordinato e sintetico, che non fa perdere l’attenzione degli studentie e aiuta l’oratore (o l’insegnante) nella spiegazione, in quanto è una guida per il discorso. Inoltre, può risultare utile per gli allievi nel momento del ripasso, mostrando gli

elementi su cui devono focalizzare la loro attenzione.

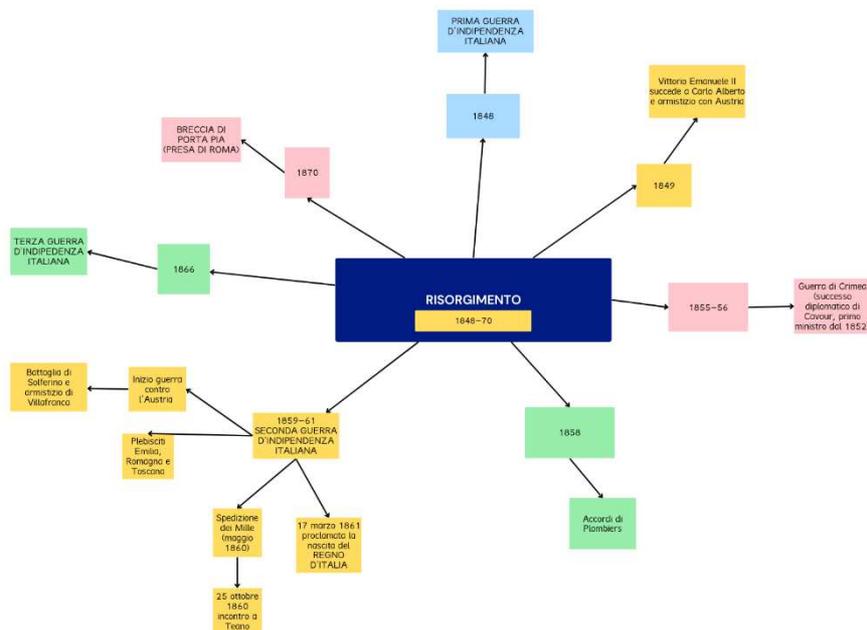


Figura 8

Dopo la spiegazione degli eventi fondamentali del Risorgimento si è passati ad un approccio diverso: si è scelto un focus sulle figure-chiave del periodo risorgimentale. Anche in questo caso si è partiti da una domanda alla classe (tramite Wooclap): Quali sono per voi i personaggi del Risorgimento? Tra le varie risposte ve ne sono state quattro ricorrenti: Vittorio Emanuele II, Giuseppe Garibaldi, Cavour, Giuseppe Mazzini. Ma ve ne sono due, simili, che in aula sono state rilevate come importanti: “noi” e “gli italiani”. Anche in questo caso, l’uso di Wooclap ha reso l’interazione con gli studenti ricca e piena di spunti, mostrando come c’era una certa sensibilità all’interno della classe alle tematiche storiche.

Sulla tematica delle figure-chiave ci si è soffermati sull’analisi della nascita delle celebrità politiche all’interno del contesto preunitario. Ci si è soffermati sulla diffusione tramite il mezzo a stampa delle immagini di personaggi noti all’interno del panorama politico italiano: un esempio è quello che riguarda papa Pio IX, che nel periodo che va dalla sua salita al soglio pontificio al Quarantotto, vede la sua rappresentazione diffusa in molte forme (dai giornali ai fazzoletti). Interessante poi per il caso risorgimentale è la nascita di due immaginari che diventano *topos* all’interno della narrazione unitaria: i martiri laici (emblematico è il caso dei fratelli Bandiera) e i briganti (il cui modo di vestire venne copiato e ripreso da molti patrioti). Sono poi state messe in relazione tre figure più

famose all'interno del contesto risorgimentale: Giuseppe Mazzini, Giuseppe Garibaldi e Camillo Benso conte di Cavour. Sono state selezionate tre immagini che li rappresentano, analizzando soprattutto le diverse modalità con cui sono state realizzate e diffuse. Nei casi dei primi due, sono state scelte due stampe che li ritraggono in momento "comuni" (nel caso di Mazzini all'interno di un comizio della Giovine Italia, mentre Garibaldi è stato rappresentato nel suo periodo giovanile in Sud America a bordo di una nave), mentre Cavour è stato rappresentato in un ritratto ufficiale. Queste differenze danno un'idea delle varie compagini presenti all'interno del Risorgimento.

La lezione introduttiva sul Risorgimento si è poi conclusa con l'analisi della storiografia italiana sul tema. Si è sottolineato che fino agli anni 2000 il focus della ricerca storica era solo sull'ambito politico e ideologico del Risorgimento. Ma negli ultimi vi è stata una svolta verso la storia culturale e materiale: si sono portati due esempi. Il primo riguarda la storia culturale, soprattutto le ricerche della professoressa Carlotta Sorba sul rapporto tra politica e teatro, in cui il secondo è stato vettore delle idee risorgimentali. Mentre l'altro esempio proviene sempre da uno storico dell'Università di Padova: ovvero dagli studi in materia culturale del professore Enrico Francia (in particolare sull'analisi degli oggetti che veicolavano messaggi politici nel primo Ottocento). Quest'ultimo argomento è servito anche per introdurre gli studenti al lavoro sulle fonti materiali che sarebbe seguito nell'incontro successivo.

Il Risorgimento in area veneta

Le ultime due ore di laboratorio sono state dedicate all'analisi nello specifico del Risorgimento in area veneta. Gli studenti avevano già una base storica entro cui muoversi, grazie alla prima "lezione dialogata" sul Risorgimento a livello nazionale. Si è scelto di prendere in considerazione l'area veneta per i seguenti motivi:

- a. per avere un collegamento con la storia locale, in quanto la classe è situata all'interno della regione Veneto;
- b. per poter introdurre le fonti che sono state oggetto di questa seconda parte, ovvero quelle su un medico padovano che aveva partecipato all'annessione del Veneto.

Questa introduzione storica è durata meno rispetto a quella precedente, in quanto le precondizioni generali e gli eventi principali erano stati già affrontati. Si è deciso di iniziare con una spiegazione del funzionamento amministrativo del Regno del Lombardo-

Veneto. Poi si è passati all'analisi del Quarantotto in area veneta: grande rilievo è stato dato all'esperienza repubblicana nella città di Venezia, dando le coordinate generali della rivoluzione all'impero austriaco tra il 1848 e il 1849. Infine, prima di giungere alla Terza guerra d'indipendenza si è deciso di prendere in esame anche la rivolta degli studenti di Padova avvenuta l'8 febbraio 1848 e che precede gli eventi del Quarantotto in Europa. Oltre al racconto degli eventi, il caso ha una grande importanza all'interno del laboratorio perché si ricollega alla contemporaneità: la partecipazione attiva della componente studentesca ben si collega con le proteste e manifestazioni che molti studenti sentono vicini. Inoltre, genera quel senso di empatia con il passato, in cui gli studenti possono rivedere loro stessi in questo genere di avvenimenti. Si è poi giunti, per concludere, alla spiegazione (molto sintetica) della Terza guerra d'indipendenza italiana e l'annessione a ottobre del 1866 del Veneto. Come per la "lezione dialogata" precedente, si è optato per l'uso di una mappa concettuale (*Figura 9*). In questo caso, oltre all'uso di colori diversi e la disposizione a raggera, sono state inserite anche delle immagini. Per esempio, è stato inserito il Proclama del Plebiscito indetto a ottobre nella città di Treviso, oppure il telegramma di Garibaldi in cui accettava gli ordini del re Vittorio Emanuele II di abbandonare le posizioni conquistate in Trentino. Ciò è servito anche per dare agli studenti la possibilità di collegare i fatti ai documenti o delle rappresentazioni, senza farli percepire come eventi disincantati dalla realtà. L'introduzione storica si è così conclusa: queste brevi coordinate cronologiche sono servite poi per dare una guida agli studenti

nell'analisi delle fonti sulla vita di Gualtiero Lorigiola.

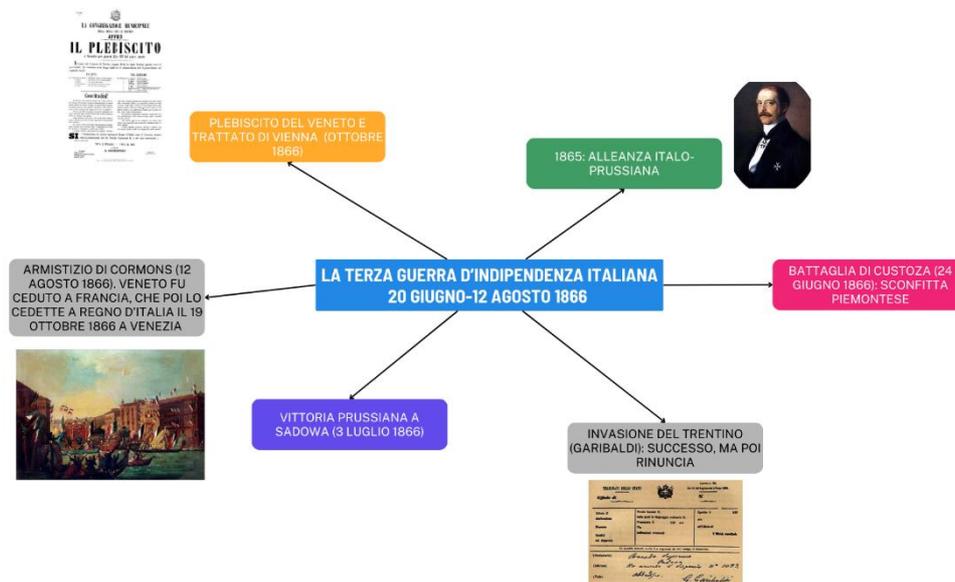


Figura 9

Seconda fase: introduzione alle fonti

Le “lezioni dialogate” sono continuate, dopo l’introduzione storica generale, con la spiegazione della tipologia di fonti selezionate che gli studenti dovevano poi affrontare. Come è stato indicato inizialmente, due sono le tipologie di fonti presenti all’interno di questa proposta laboratoriale:

1. le fonti materiali (gli oggetti) per la parte dedicata al Risorgimento;
2. le fonti scritte su Gualtiero Lorigiola per la sezione sul Risorgimento in area veneta.

Anche le modalità di introduzione alle fonti si sono distinte, in quanto servivano informazioni differenti. Nel caso delle fonti cartacee, o più in generale scritte, gli studenti avevano già una pre-conoscenza: nel percorso Esabac è previsto dal primo anno (ovvero dalla classe terza) l’analisi e la lettura delle fonti storiche. Invece, per le fonti materiali, è stato necessario introdurre l’importanza di questa tipologia di ricerca storica e come avviene, illustrando anche un “caso di studio”. Nei prossimi paragrafi si analizzeranno in maniera specifica i contenuti e le modalità con cui gli studenti sono stati introdotti alle fonti poi prese in esame durante la terza fase, dedicata all’esercitazione di gruppo.

Le fonti materiali

Prima della parte introduttiva sulla storia degli oggetti risorgimentali, si è somministrato agli studenti un breve test sulle conoscenze acquisite nell'incontro precedente.¹²⁸ Il test era composto da dieci domande a scelta multipla con l'obiettivo di valutare l'apprendimento delle conoscenze sul Risorgimento. In linea generale, più della metà degli studenti, ha risposto correttamente alle domande, mostrando come la spiegazione in linea generale sia stata abbastanza efficace.

Si è partiti dalla domanda: Perché è importante studiare la storia tramite gli oggetti? Gli oggetti offrono una grande varietà di possibilità:

- la multidisciplinarietà. Per l'analisi di una fonte materiale sono richieste competenze provenienti da diversi ambiti di ricerca;
- la conoscenza della loro produzione e distribuzione, portando il ricercatore a non focalizzarsi solo sull'oggetto in sé, ma a toccare ogni passaggio che è occorso a quella fonte;
- può essere un interessante spunto di partenza per l'analisi della diffusione delle idee politiche. Gli oggetti presentano anche dei simboli che rimandano alla politica dell'epoca e lo studio di questa tipologia di fonti può raccontare anche la connotazione politica dell'individuo, che spesso dalle fonti ufficiali si perde.

Si è poi passati all'analisi guidata di un "caso di studio" o, più semplicemente, di un esempio. L'oggetto in questione è un fazzoletto celebrativo di Pio IX del 1846.¹²⁹ L'esemplare (in seta bianca) proviene dal Museo Civico del Risorgimento di Bologna e rappresenta l'immagine del pontefice, attorniato a raggera dalle parole dell'amnistia in favore dei condannati politici da lui pronunciata nel 1856, quando salì sul soglio pontificio. Come cornice vi sono dei rami di alloro e quercia gialli e su ogni angolo è presente lo stemma di Pio IX. L'esempio è abbastanza diffuso (nella maggior parte delle collezioni museali vi sono oggetti simili, anche grazie alla possibilità con lo sviluppo della litografia, che permetteva di stampare immagini più facilmente). Insieme agli studenti ci si è interrogati anche sui possibili usi che potevano avere: dall'essere indossato

¹²⁸ Si veda nella sezione "Appendici" il "Test di valutazione delle conoscenze".

¹²⁹ Si veda sito d'origine <https://www.storiaememoriadibologna.it/fazzoletto-celebrativo-di-pio-ix-973-opera>.

all'essere sventolato in piazza come una bandiera. Le opinioni furono diverse, ma gli alunni cominciarono ad entrare nell'ottica dell'analisi storica.

Le fonti scritte

Per le fonti cartacee si è decisa, come affermato prima, di non introdurre gli studenti su come analizzare una fonte scritta. Invece, si sono date le coordinate temporali della vita del protagonista dei documenti: il medico chirurgo Guarltiero Lorigiola. Oltre agli anni di nascita e morte, agli studenti è stata data l'opportunità di poter conoscere l'anno in cui Lorigiola si laureò e hanno potuto vedere il suo diploma di laurea¹³⁰ e il frontespizio della tesi. Vennero date anche altre informazioni sul medico:

- la sua partecipazione agli eventi risorgimentali, come: la battaglia di Tre Ponti il 14 agosto 1866, il tentativo di conquista della città di Roma da parte delle truppe garibaldine (di cui Lorigiola ne faceva parte) nel 1867 e la Presa di Roma nel 1870;
- alcuni titoli di sue pubblicazioni, sia come medico che come storico (infatti scrisse alcune opere sui moti a Genova nel 1849, con lo pseudonimo di Dottor Walter) e anche giornalista;

Queste informazioni sono state utili per dare delle basi storiche e cronologiche agli studenti in funzione dell'esercitazione a gruppi sulle fonti di Lorigiola.

Terza fase: esercitazione

Si giunge verso l'ultima fase dell'attività laboratoriale, ovvero l'esercitazione. È questo il momento in cui viene chiesto agli studenti di farsi partecipanti attivi e di praticare il lavoro dello storico. Per questo laboratorio sono state pensate due attività:

1. una prima a gruppi per le due tipologie di fonti;
2. una seconda individuale da fare a casa.

Per l'attività a gruppi si è chiesto agli studenti di dividersi in gruppi (nel loro caso la classe era composta da un totale di 16 alunni, quindi si sono formati quattro gruppi con 4 componenti ciascuno) e di selezionare una fonte tra quelle proposte.¹³¹ Gli studenti

¹³⁰ Documento n. 31745, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b.10 (vecchio n. 200), Archivio di Stato di Padova.

¹³¹ Preventivamente si era fatta una divisione delle fonti assegnate ad ogni gruppo.

avevano ricevuto dalla docente un documento Word con le seguenti informazioni per poter lavorare in maniera fluida:

- l'assegnazione delle diverse fonti ad ogni gruppo;
- i link Internet per poter visitare il sito d'origine delle fonti materiali;
- il link per accedere al documento che conteneva le fonti su Lorigiola;
- il link per accedere a Canva,¹³² dove creare la presentazione delle fonti.

Ad ogni gruppo era stato richiesto di avere almeno un dispositivo elettronico (come un computer o un tablet) e un account a Google per poter lavorare all'interno di Canva.

Dopo aver stabilito un tempo di circa 30 minuti di lavoro, gli alunni hanno presentato a turno la loro analisi. Tramite le lavagne su Canva, gli alunni hanno organizzato le varie risposte e le hanno poi presentate brevemente alla classe. Le presentazioni sono durate complessivamente poco, circa cinque minuti a gruppo, e sono state molto interessanti. Per le fonti materiali non sono state riscontrate grosse difficoltà e gli studenti si sono dimostrati attenti e propositivi. Le presentazioni sono state ben costruite e strutturate. Inoltre, le persone che hanno esposto sono state chiare e precise nella descrizione. Per le presentazioni, invece, sulle fonti scritte sono state rilevate delle difficoltà solo nel Gruppo n.2 che doveva decifrare una lettera scritta a mano. Gli studenti, hanno avuto bisogno di un piccolo supporto per comprendere alcune parole, ma in linea di massima anche in questo caso le presentazioni e le analisi sono state corrette e ben fatte. Di seguito vengono riportate le domande poste durante la fase di esercitazione del laboratorio.

¹³² Si è selezionato Canva, perché offriva la possibilità di creare un lavagna dove gli studenti possono aggiungere immagini, testi e altri elementi. Si erano già create le diverse lavagne per ogni gruppo. Si vedano i seguenti link per osservare il lavoro svolto dagli studenti https://www.canva.com/design/DAFx95giuCs/4LDBBaQk_lfM1c769olRGg/edit?utm_content=DAFx95giuCs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton e https://www.canva.com/design/DAFx91PjebY/yRvw3tdMOx5RZk3CrQTViA/edit?utm_content=DAFx91PjebY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

Esercitazione sulle fonti materiali

Per l'analisi delle fonti materiali si è optato per un lavoro abbastanza semplice e che coinvolgesse solo la lettura dell'oggetto. Non sono state proposte altre ricerche sulla produzione o sulla distribuzione della fonte presa in esame, in quanto non era un'attività fattibile nel tempo messo a disposizione e forse troppo complessa per degli studenti della scuola superiore (non storici di professione).

Dopo la divisione in gruppi, sono state proiettate in aula le seguenti domande per poter analizzare la fonte:

- Descrizione dell'oggetto
- In base alla data di produzione possiamo dire che è un oggetto che rappresenta a pieno il Risorgimento?
- Che cosa vi è rappresentato? (indicare eventuali personaggi, simboli)
- Quale è l'utilizzo dell'oggetto? Lo possiamo definire comune?
- È un oggetto politico? Che uso se ne può fare, oltre a quello primario?

Queste domande davano una linea guida agli studenti per capire quali dovevano essere gli elementi imprescindibili da individuare. Si è tentato con queste domande di focalizzare l'attenzione degli studenti sulla componente politica degli oggetti e di cercare di uscire dalle semplici informazioni che vengono raccolte con la sola osservazione. Durante l'esposizione del lavoro fatto si è chiesto anche di prendere in considerazione anche le condizioni in cui verteva la fonte, facendo riflettere gli studenti anche su come sia stato mantenuto l'oggetto.

In generale gli studenti hanno prodotto delle buone presentazioni¹³³ e hanno risposto a tutti i quesiti proposti. Sono stati anche propositivi nelle risposte, soprattutto nel caso dell'ultima domanda che chiedeva agli studenti sugli usi alternativi a quello primario e la loro connotazione politica. Due fonti sono state valutate dagli studenti come le più particolari e interessanti: ovvero il coperchio della scatola per pasta dentifricia e il

¹³³ Si veda in "Appendici" la griglia di valutazione.

portasigari, in quanto oggetti meno comuni e diffusi rispetto ai fazzoletti. L'analisi delle fonti materiali ha generato un certo entusiasmo nella classe, in quanto non vengono prese in considerazione durante le normali ore di lezione della materia storica. Grazie a questo interesse degli studenti l'attività è stata proficua e particolarmente interessante.

Esercitazione sulle fonti scritte

A differenza delle fonti materiali, l'esercitazione su quelle scritte ha richiesto un tempo maggiore: all'incirca ci è voluta un'ora e mezza. Questo è dovuto al fatto che due gruppi su quattro dovevano analizzare delle fonti scritte a mano e ciò richiedeva più tempo nella fase di decodificazione del documento. Dopo la divisione in gruppi, sono state proiettate in aula le seguenti domande per poter analizzare le fonti scritte:

- Descrizione del documento (a stampa o scritti a mano, la tipologia) e trascrizione del contenuto
- In che anno è stato prodotto (durante i fatti descritti oppure successivi)?
- Chi l'ha scritto e a chi è rivolto?
- Ci sono degli elementi di unicità?
- Che cosa ci raccontano delle imprese di Gualtiero Lorigiola?

In linea generale gli studenti anche in questo caso sono riusciti a completare l'attività richiesta. Un grande plauso va ai gruppi n. 2 e n. 3 che hanno trascritto molto bene il documento a loro assegnato: soprattutto la comprensione del documento del secondo gruppo di lavoro era abbastanza complessa, in quanto era una lettera scritta a mano e con una certa velocità. Gli allievi hanno richiesto in alcuni casi l'aiuto dell'oratrice, ma solo per avere dei chiarimenti per la comprensione di alcune parole e per uno dei quesiti posti all'interno dell'esercitazione. La domanda che forse ha generato un più difficoltà (seppur minime) è stata quella in cui si chiedeva agli studenti di individuare degli elementi di unicità all'interno dei documenti. Gli allievi non riuscivano a comprendere quale era il discrimine per valutare un elemento come unico oppure no. Un elemento che è stato valutato positivamente è stato quello della ricerca autonoma degli studenti di alcune informazioni contenute nelle fonti. Per esempio, il gruppo n. 2, dopo la lettura della lettera, ha ricercato tramite Internet il luogo indicato accanto alla data nella

fonte (ovvero Tre Ponti, in provincia di Belluno). Questo gesto ha dimostrato l'autonomia degli studenti nell'analisi delle fonti documentarie e anche la loro esperienza in materia. Inoltre, hanno raggiunto una delle competenze più importanti: saper raccogliere informazioni da diverse origini (documenti, Web, ecc...) e di integrarle, unendole in un discorso coerente.

Sicuramente, è stata necessaria l'introduzione biografica del protagonista delle fonti proposte agli studenti: senza una panoramica della sua vita avrebbero avuto delle difficoltà a trarre delle conclusioni sulla sua figura. È stato il trampolino di lancio per poter dare la possibilità agli allievi di poter condurre la lettura dei documenti analizzati durante l'esercitazione.

Esempi di presentazione del lavoro sulle fonti

Di seguito vengono proposti due esempi di lavoro sulle fonti prodotti durante il laboratorio. La prima immagine riguarda l'analisi della fonte materiale del Gruppo n.3 (portasigari con Pio IX; *Figura 10*), mentre la seconda è sulle fonti scritte su Lorigiola del Gruppo n.2 (*Figura 11*).



Figura 10

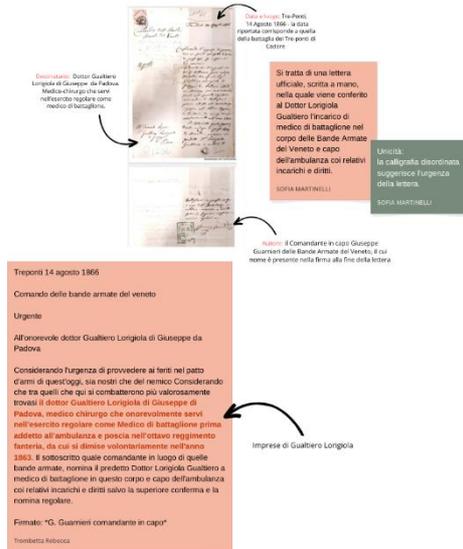


Figura 11

Esempio di lavoro individuale

A conclusione dell'attività laboratoriale, si è chiesto agli studenti di produrre individualmente un breve testo (di circa 20 righe) partendo da un estratto di un testo storiografico. Il testo di partenza proviene da *L'idea di nazione* di Federico Chabod (testo del 1974).¹³⁴ Agli studenti è stato chiesto di leggere questo estratto e poi di metterlo in relazione con le fonti analizzate durante il laboratorio. In questo caso si voleva far ragionare gli studenti sull'elemento volontaristico del Risorgimento che Chabod individua nella sua opera. Inoltre, l'attività serviva anche per spingere gli studenti a vedere un quadro complessivo, degli elementi principali, all'interno di tutto il percorso proposto loro nelle quattro ore insieme. Complessivamente tutti gli studenti hanno svolto l'attività, chi con maggiore impegno e chi meno. Nei vari lavori individuali, comunque viene rilevata la comprensione da parte degli studenti di un elemento comune che collega tutte le attività svolte. Tra i vari testi ricevuti, però, ve ne è uno che è stato molto interessante da leggere e che può essere un ottimo esempio dell'attività individuale richiesta.

Una delle frasi che risulta più significative nel testo di Chabod e che può rappresentare in maniera perfetta il pensiero italiano risorgimentale, riguarda il fatto di non potersi rappresentare effettivamente come una nazione o parlare di senso di nazionalità, fin tanto che non si affermasse il principio di individualità o del singolo. Come ben sappiamo infatti, l'Italia nel corso di tutta la sua storia, in seguito alla caduta dell'impero Romano, non riuscì mai, almeno fino alle guerre di indipendenza risorgimentali, ad essere riunita sotto un unico stendardo o ad essere governata da un unico sovrano. Anzi l'Italia conosciuta dal medioevo in poi, è un Paese frammentato, governato da diverse istituzioni politiche a seconda della zona (come, ad esempio, i comuni/signorie e il regno di Napoli) e per un periodo piuttosto prolungato addirittura da reggenti esterni al contesto italiano.

Ma quando a partire 1848 la situazione si capovolge, e gli italiani, probabilmente ispirati dai miti della rivoluzione francese, fanno accendere in loro il desiderio di cambiamento e di rivoluzione, con i primi moti di rivoluzione, cominciano a sviluppare il così definito da Chabod "pensiero volontaristico", che indica la volontà, la coscienza completa di fare coincidere il proprio pensiero in un unico scopo: l'unità d'Italia. Ecco che scoppiano dapprima semplici moti rivoluzionari che evolvono in quelle che sono conosciute per essere le tre guerre di indipendenza italiane. Come abbiamo avuto modo di constatare a partire dalle fonti analizzate che il sentimento di appartenenza all'Italia e ad un regno finalmente unito è veramente molto sentito e non solo a livello nazionale anche a livello europeo: in Italia, le persone infatti indossavano spesso e volentieri dei fazzoletti contrassegnati con le tinte del tricolore italiano o con figure rappresentate in particolare un' Italia personificata o i volti dell'unità d'Italia come Garibaldi o Papa Pio IX (che in un primo tempo era stato designato come possibile capo della nazione) o ancora Vittorio Emanuele II Re del regno di Sardegna e del futuro Regno d'Italia, e lo stesso accadeva con oggetti di uso quotidiano, che divenivano fautori di idee politiche. Così anche all'estero era molto facile individuare, anche in oggetti di uso quotidiano, immagini che fossero legate all'indipendenza Italiana, un esempio ne è una scatola di pasta dentifricia di manifattura estera, che porta la

¹³⁴ Si veda nelle "Appendici" il testo della consegna del lavoro individuale.

raffigurazione di Garibaldi con alle sue spalle il disegno di Roma (utopica). Dunque tutta l'Europa si ritrova a supportare la condizione italiana e la loro volontà unica di diventare una nazione. Concludendo come viene appunto detto da Chabod l'Italia degli anni del Risorgimento, finalmente, con una coscienza lucida si unisce e persegue una volontà comune che caccia lo straniero e stabilisce la tanto agognata, non solo dai rinascimentali ma anche da storici e poeti italiani di ogni epoca, unità.

Test post laboratorio e verifica dell'opinione degli studenti

A conclusione del laboratorio è stato richiesto agli studenti di rispondere a un questionario valutativo dell'attività laboratoriale. È un momento fondamentale quello di ascoltare l'opinione di chi ha esperito l'attività: il confronto con l'altro da sempre risultati inattesi. Spesso si tende a vedere la realtà con le proprie categorie e si perdono delle opportunità di miglioramento. Anche in questo caso è necessario mettersi in relazione con l'opinione altrui per vedere quali sono gli elementi positivi e quelli che possono non aver avuto l'esito sperato.

Come è stato indicato nel capitolo dedicato ai prerequisiti e agli strumenti di lavoro, è stato utilizzato il sito "Google Moduli" per produrre il test valutativo¹³⁵: infatti, si è preso un modello preconfezionato e lo si è adattato al contesto. Oltre ai quesiti a risposta multipla, sono state aggiunte anche delle domande aperte, dando l'opportunità agli studenti di poter esprimere in modo completo il loro pensiero. Il questionario è anonimo¹³⁶, lasciando libertà di opinione agli intervistati. Non vi hanno partecipato tutti gli studenti, ma una buona parte di essi (12 sono gli intervistati che hanno risposto ai quesiti).

La prima domanda posta agli studenti è stata la seguente: Ti è piaciuto questo laboratorio sul Risorgimento? Potevano rispondere a questa domanda solo con "sì" o "no". Nel diagramma (*Figura 12*) vediamo che la totalità degli alunni che hanno partecipato al sondaggio ha risposto in maniera positiva.

Ti è piaciuto questo laboratorio sul Risorgimento?

12 risposte

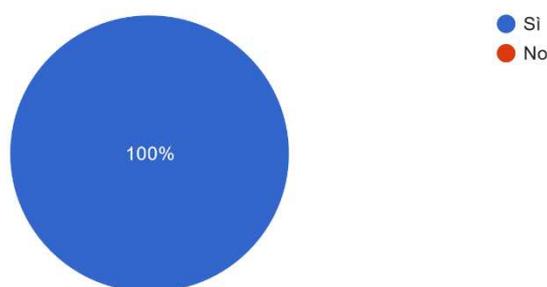


Figura 12

¹³⁵ Si veda in Appendici "Valutazione laboratorio".

¹³⁶ Nelle impostazioni dei questionari su Google Moduli è possibile raccogliere gli indirizzi e-mail degli intervistati, ma in questo caso si è optato per disabilitare questa funzione.

È stato poi chiesto di motivare la loro precedente risposta con un commento di almeno due righe. Tra le varie risposte, possiamo ritrovare degli elementi comuni, come:

- La tematica del laboratorio. Essendo una classe EsaBac, il cui curriculum verte sulla storia della Francia ed Europea, trattando poco quella italiana;
- L'uso di fonti alternative, come quelle materiali e di praticare il lavoro storico;
- La modalità di lavorare in gruppo, che aiuta al miglioramento di quelle che sono definite *soft skills* e che sono molto richieste poi nel mondo lavorativo;
- L'intervento da parte di una figura diversa da quella della docente di ruolo.

È possibile vedere come sia stato ben recepito dalla classe l'obiettivo di questo laboratorio: ovvero quello di lavorare, di fare, di mettere in pratica delle competenze. però, anche di conoscere la storia anche con visioni alternative a quelle manualistiche.

La terza domanda riguardava, invece il livello di impegno richiesto dal laboratorio.¹³⁷ Circa il 58% degli studenti ha risposto che il carico è stato "soddisfacente", mentre il 25% lo ha valutato come "giusto". Infine, solo il 16% ha dichiarato il livello d'impegno "molto buono". Da queste valutazioni, si evince che il livello di impegno è stato valutato in maniera positiva dagli studenti.

Il quarto quesito, invece, il contributo all'apprendimento. La domanda era poi articolata in diversi quesiti specifici, come:

- Livello di abilità e conoscenze prima del laboratorio;
- Livello di abilità e conoscenze dopo il laboratorio;
- Livello di abilità e conoscenze richieste per lo svolgimento del laboratorio;
- Contributo del laboratorio alle proprie abilità e conoscenze.

Nel grafico (*Figura 13*) si vede come gli studenti abbiano valutato questo nodo tematico, ovvero quello dell'apprendimento e quanto sia stato utile all'interno del loro

¹³⁷ Da una scala in cui si partiva da "scarso" e si arrivava a "eccellente".

Contributo all'apprendimento

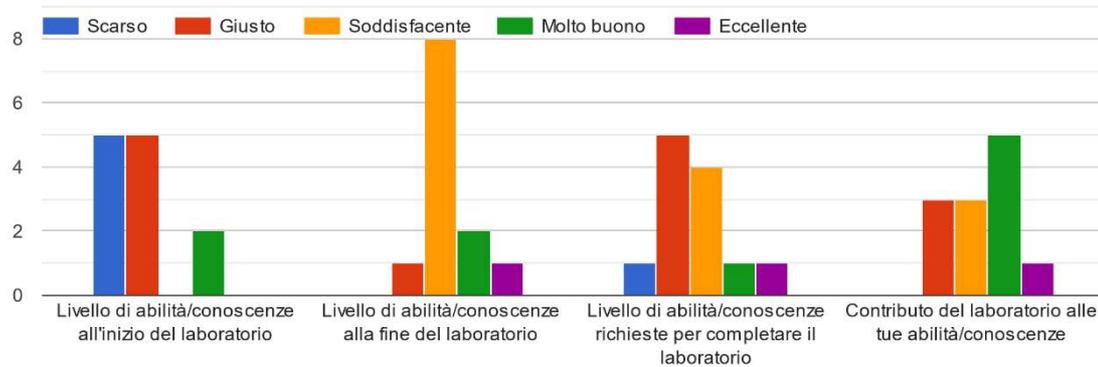


Figura 13

È possibile vedere un miglioramento del livello di abilità e conoscenze tra prima e dopo l’esperienza laboratoriale: il dato è incoraggiante e mostra che la classe ha recepito il tentativo da parte dell’attività di produrre una didattica qualitativamente valida e stimolante. Alla domanda sul livello di competenze richieste per il laboratorio, gli studenti si sono trovati abbastanza d’accordo nel valutarlo complessivamente corretto. Infine, il dato sul contributo del laboratorio al proprio percorso scolastico è molto positivo: la maggior parte degli studenti ha ritenuto l’attività laboratoriale un valido contributo alle loro abilità e competenze.

La quinta domanda (Figura 14) si è occupata, invece, sulla valutazione della figura della “istruttrice”: ovvero di colei che presentato il laboratorio alla classe.

Abilità e rapidità di risposta dell'istruttrice

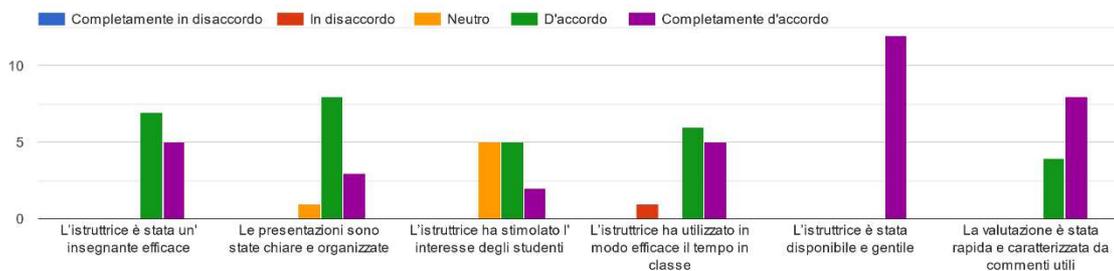


Figura 14

Si vede dai dati raccolti, che l'istruttrice ha ricevuto delle ottime valutazioni: gli intervistati hanno apprezzato la sua chiarezza e disponibilità, inoltre la sua efficacia nella spiegazione. Un solo studente ha dato una valutazione negativa: per l'intervistato l'istruttrice non ha utilizzato a pieno, o in modo efficace, il tempo dedicato al laboratorio. Questa valutazione "negativa" non lo è veramente, in quanto rappresenta uno spunto di miglioramento, però rappresenta una piccola parte dell'opinione generale della classe, che al contrario ha valutato positivamente l'uso del tempo da parte dell'istruttrice.

Il sesto quesito (*Figura 15*) ha interrogato gli studenti sui contenuti del corso. Sono state richieste valutazioni sui seguenti punti:

- La chiarezza degli obiettivi di apprendimento;
- L'organizzazione dei contenuti;
- L'appropriatezza del carico di lavoro;
- Se il laboratorio era organizzato in modo tale da permettere a tutti gli studenti di potervi partecipare.

In linea generale le valutazioni da parte degli studenti sono state molto positive, oscillando tra l'essere d'accordo ed esserlo pienamente. L'unica domanda in cui sono state ricevute più valutazioni "neutre" è stata quella riguardante il carico del lavoro: il 41% degli studenti ha espresso questa opinione.

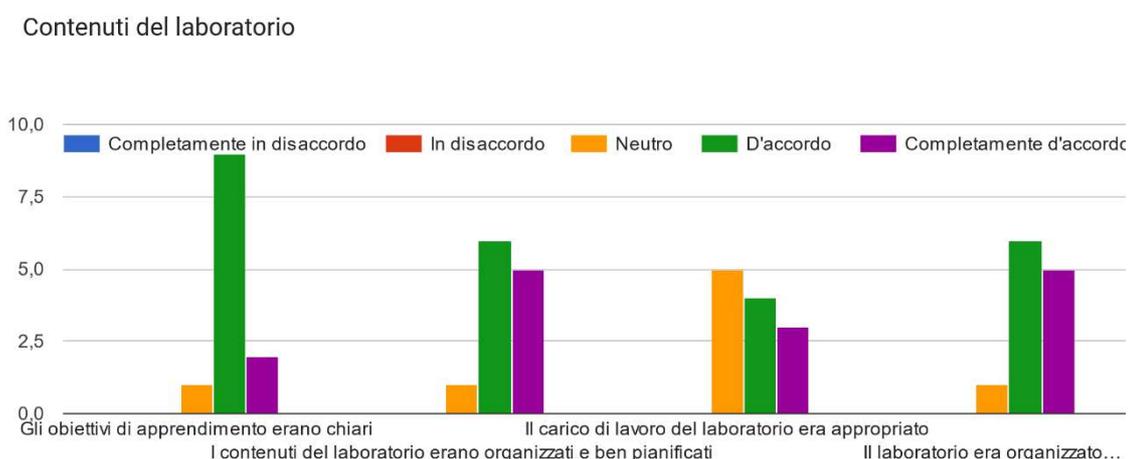


Figura 15

Sono state poste poi due domande a risposta aperta, in cui si è chiesto agli studenti quali sono stati gli aspetti positivi e quelli negativi dell'esperienza laboratoriale. Alla

prima domanda sono stati sottolineati i seguenti punti. Primo tra tutte il lavoro sulle fonti. Gli studenti hanno apprezzato la scelta didattica di fissare gli argomenti tramite l'analisi degli oggetti¹³⁸ e dei documenti proposti.

Provare il lavoro dello storico è stato interessante, dall'analisi delle fonti fino anche alla traduzione di alcuni testi scritti a mano.

Così commenta uno studente o una studentessa. Anche la lettura delle fonti scritte a mano è stata individuata come una buona pratica e utile nello sviluppo delle proprie competenze. Un altro aspetto positivo che è stato individuato dagli studenti è stato il lavorare divisi per gruppi. Una delle risposte riporta proprio che il lavoro di gruppo è stato utile per poter comprendere meglio e per il completamento del compito richiesto. Purtroppo, nella scuola italiana c'è una tendenza a proporre solo lavori individuali, in quanto occupano meno tempo e possono essere fatti a casa. Inoltre, spesso sono gli stessi studenti che percepiscono il lavoro a gruppi come qualcosa di tedioso e quasi fastidioso, in quanto succede che non ci sia una divisione e una partecipazione paritaria. Però, il mondo del lavoro richiede l'abilità di saper cooperare e lavorare con altre persone. Quindi è apprezzabile che la maggior parte degli intervistati l'abbia valutato come un punto di forza dell'esperienza laboratoriale. Infine, l'ultimo punto positivo del laboratorio è stato proprio il tema. Essendo, come è stato più volte sottolineato, una classe che segue il percorso EsaBac, gli studenti hanno apprezzato molto la possibilità di poter affrontare la storia dell'Italia in lingua italiana.

Alla seconda domanda, quella sui lati negativi riscontrati all'interno dell'attività laboratoriale, spicca la critica legata alla modalità di fruizione dell'esperienza. Gli studenti, nella maggior parte delle risposte, hanno sottolineato come sia stata un'occasione mancata quella di non aver fatto il laboratorio in presenza in aula. Questa è una critica più che legittima e rappresenta forse il maggior lato negativo legato a questo laboratorio. La seconda critica riguarda, invece, il carico di lavoro e di informazioni date durante l'esperienza laboratoriale. Un intervistato ha sottolineato come in alcuni casi le informazioni erano troppe rispetto a quelle che poi erano necessarie per affrontare le attività. Inoltre, anche le tempistiche sono state rilevate troppo ristrette rispetto alle attività e che forse il laboratorio necessitava di un numero maggiore di ore rispetto alle

¹³⁸ In particolare, lo studio delle fonti materiali ha generato un vivo interesse nella maggior parte degli studenti coinvolti.

quattro programmate. Probabilmente, ripensandoci a posteriori, serviva almeno un'ora aggiuntiva in aula. Oltre alle critiche, le risposte date dagli studenti sono state propositive: per esempio, è stato proposto di usare degli strumenti che possono coinvolgere maggiormente gli studenti a livello visivo e quindi aumentarne l'attenzione e l'interesse. Questo è un punto molto interessante, soprattutto nel caso della didattica a distanza: bisogna utilizzare strumenti alternativi, rispetto a quelli "canonici". Molto probabilmente, il solo uso della presentazione Power Point non è sufficiente. Nella fase di progettazione del laboratorio, si era pensato di usare la *storymap* per l'introduzione della tematica agli studenti. Però, alla fine si era optato per il più conosciuto (e anche facilmente utilizzabile) Power Point.¹³⁹

Infine, il quesito finale è stato se gli studenti ripeterebbero questa attività. Tutte le risposte sono state positive, come riporta il grafico (*Figura 16*).

Ripeteresti questa esperienza?

12 risposte

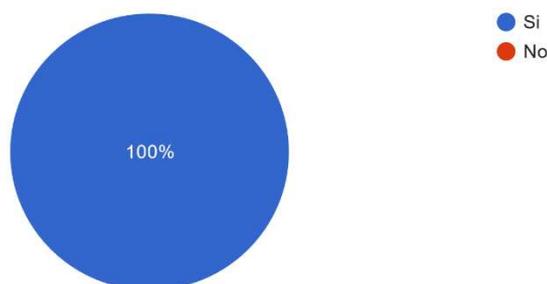


Figura 16

Questo dato è molto incoraggiante: anche se vi sono state alcune critiche, a livello generale l'attività laboratoriale proposta è stata molto apprezzata dalla classe.

Inoltre, è stato richiesto agli studenti di motivare la risposta al quesito precedente in massimo due righe. Tra le varie risposte, la seguente sintetizza bene le motivazioni indicate anche dalle altre:

È stato piacevole proprio perché diverso dalla lezione tradizionale e in realtà mi ha dato la possibilità di sfruttare anche delle competenze che imparo a scuola seguendo il corso EsaBac per imparare a descrivere una fonte e a contestualizzarla e a spiegare il suo uso generale. Quindi è stato dal mio punto di vista anche un'esercitazione pratica e mi è molto piaciuto.

¹³⁹ La realizzazione della *storymap* non è facile: richiede una certa preparazione e anche una raccolta d'informazioni specifiche. Inoltre, è più adatta per la narrazione di storie locali e più limitate a livello geografico, in modo tale da essere più efficace nella narrazione.

Vi sono state delle proposte da parte degli intervistati: c'è chi ha affermato che l'esperienza laboratoriale andrebbe affrontata in tutte le classi e non solo per il Risorgimento (per esempio, per alcuni dovrebbe essere affrontata ogni anno con argomenti diversi). La didattica manualistica non è molto apprezzata dagli studenti, che non ne vedono il senso di imparare una lunga lista di nozioni. Inoltre, si propone anche l'analisi di fonti alternative a quelle più note, ovvero solo quelle scritte.

In conclusione, come si evince dall'analisi del questionario, il laboratorio proposto è stato estremamente apprezzato dagli studenti coinvolti. È stata un'opportunità per tutti i soggetti coinvolti. La classe ha avuto l'opportunità di andare oltre alla storia insegnata solo con i libri e ha potuto mettere in pratica il lavoro storico. L'istruttrice, dall'altra parte, ha potuto mettersi in gioco e toccare con mano quanto sia difficile programmare un'attività didattica.

Osservazioni e criticità emerse

Come ogni esperienza, vi è sempre bisogno di una fase di riflessione personale riguardo a quello che si è affrontato. Si è cercato, all'interno di questo elaborato di mantenere un tono distaccato, quasi scientifico. C'è bisogno dell'intervento personale, di chi ci ha messo le mani e che l'ha pensato. Dopo aver esperito l'attività in tutte le sue fasi, dalla sua progettazione alla lettura delle valutazioni, è possibile ora tirare le fila e dare un'opinione generale sull'attività laboratoriale.

Questa esperienza laboratoriale è nata sulla scia delle osservazioni fatte durante il convegno del 2019 tenutosi a Padova: il Risorgimento ha purtroppo perso importanza all'interno del percorso scolastico. Si è pensato quali potevano essere le varie soluzioni per risolvere la questione e il laboratorio è stata una delle proposte. Da questi interventi è nata la proposta fin qui analizzata. Si è provato a mettere seguire le “buone pratiche” della didattica e di progettare un'esperienza migliorativa per gli studenti. Il Risorgimento non ha solo un'importanza storica, ma anche è vitale per lo sviluppo di cittadini attivi e consapevoli. L'insegnamento manualistico e nozionistico non riesce a sopperire a questa fondamentale funzione. D'altro canto, il laboratorio ha le sue peculiarità in quanto offre varie opportunità:

- è un'attività che sviluppa la multidisciplinarietà, in quanto può aprirsi a diversi percorsi e mettendo in relazione diverse discipline;
- è un momento in cui si impara compiendo un'azione, sviluppando delle competenze e fissando i concetti.

Da questi presupposti è partita la progettazione dell'attività laboratoriale.

È stata un'esperienza molto interessante e coerente con il percorso accademico affrontato fino a questo momento. Ma non è stata ovviamente, un'attività priva di difficoltà. Innanzitutto, una grande problematica è stata la modalità di fruizione del laboratorio. Per varie vicissitudini burocratiche con la scuola ospitante, l'unica soluzione era quella di fare l'attività laboratoriale a distanza. Questa modifica ha poi portato, quasi a cascata, a degli aggiustamenti in tal senso della proposta laboratoriale. Le esercitazioni hanno subito una modifica minima, in quanto era già stato pensato di far utilizzare agli studenti i propri dispositivi elettronici nella analisi delle fonti e nella produzione delle presentazioni. Le fonti proposte dovevano essere fruite online e per comodità si era originariamente pensato di chiedere agli studenti di avere un computer o tablet per

gruppo. Si è tentato di utilizzare diverse tipologie di strumenti per poter avere un “contatto” con gli studenti. È stato utilizzato il sito Wooclap per porre delle domande generali alla classe e commentare insieme le risposte. Per le presentazioni è stato, invece, usato Canva. Agli studenti è stato fornito uno spazio, denominato “lavagna digitale”, in cui potevano creare e raccogliere le risposte alle esercitazioni. Anche il questionario valutativo e l’attività individuale sono stati compilati online, tramite Google Moduli. questi strumenti sono stati utili anche per tenere traccia di quello che è stato fatto durante l’attività laboratoriale, dandone una cronistoria. Ha modificato anche le modalità comunicative e il contenuto delle “lezioni dialogate”. Non era possibile occupare troppo spazio nelle spiegazioni e si è cercato di renderle più semplici e facili da seguire. Inoltre, è stato necessario avere una webcam all’interno dell’aula per poter percepire le reazioni della classe.

Queste sono state le modifiche maggiori che sono state apportate, ma vi sono state anche delle problematiche legate alla didattica a distanza. Il non poter essere all’interno dell’aula e in contatto diretto con gli studenti, non ha permesso di percepire pienamente le reazioni degli studenti. La *webcam*, che ha in parte sopperito alla mancanza, dava una visione parziale della classe e non rendeva possibile sentire i vari commenti che gli studenti possono aver espresso durante le attività. Inoltre, non è stato possibile girare per la classe e vedere come hanno lavorato gli allievi.¹⁴⁰ L’online porta inevitabilmente alla perdita di quel contatto umano che è necessario all’interno della didattica: se l’istruzione si basasse sulla sola veicolazione di dati non avrebbe poi quella funzione educatrice.

Un’altra problematica legata alla didattica a distanza è stata la difficoltà di utilizzare Google Meet. La piattaforma è stata selezionata per facilitare il collegamento con la docente, in quanto la maggior parte degli *account* istituzionali hanno la convenzione con Google. La videochiamata si è svolta senza intoppi tecnici, ma Google Meet risulta un’applicazione estremamente macchinosa, soprattutto quando si condivide lo schermo. Se durante la condivisione si mostra una sola scheda, come un Power Point, non ci sono grossi problemi. La situazione si complica quando bisogna cambiare le schede da far visualizzare. Inoltre, in fase di condivisione si perde la visione della classe, non

¹⁴⁰ Grazie all’uso di Canva è stato possibile vedere in tempo reale cosa gli studenti scrivevano nello spazio dedicato, ma non è stato possibile osservare le fasi iniziali di lettura delle fonti.

riuscendo in questo modo ad avere una visuale delle reazioni degli studenti.¹⁴¹ Queste sono state le principali difficoltà incontrate nello svolgimento del laboratorio a distanza.

Un'altra criticità riscontrata ha riguardato il completamento dell'attività individuale. Gli studenti non hanno completato subito l'esercitazione data loro per casa, dove dovevano redigere un breve testo della lunghezza di venti righe. Più volte si è dovuto scrivere alla docente per ricordare agli allievi di completarlo. C'è voluta circa una settimana per ricevere la totalità dei testi prodotti e quindi non è stato possibile valutare quanto tempo ci sia voluto al singolo studente per produrlo. Inoltre, non tutti i testi sono stati redatti correttamente. Questo è un punto che necessita di una riflessione ulteriore e anche di un ripensamento dell'attività se calata all'interno della didattica a distanza. A posteriori, si potrebbe ripensare la durata totale del laboratorio, inserendo un'ora aggiuntiva da dedicare all'attività di scrittura di un testo. Infatti, le tempistiche sono state una criticità,¹⁴² seppur minima, di questa esperienza. Le quattro ore sono state utilizzate completamente e il laboratorio in quel lasso di tempo è stato completato, ma forse bisognava rivedere alcune parti, soprattutto i contenuti nella prima "lezione dialogata" sul Risorgimento. Probabilmente, alcune informazioni potevano essere tolte e dare maggiore risalto ad altre. Per esempio, si poteva trattare all'interno dell'introduzione storica del Risorgimento, l'uso delle immagini dei personaggi del periodo risorgimentale. Questo poteva essere uno spunto per gli studenti di conoscere diverse tipologie di analisi storica del periodo e poteva aumentare l'interesse degli studenti. Oppure con del tempo aggiuntivo si poteva dare più spazio alle esercitazioni e alle attività di gruppo.

Un'ulteriore criticità rilevata è stata quella della classe che ha partecipato al laboratorio. Era una classe quarta di un liceo, ovvero il *target* che era stato preso in considerazione in fase di progettazione dell'esperienza laboratoriale, ma all'interno del percorso EsaBac. Questo ha portato gli studenti ad avere un interesse minore nei confronti della tematica, in quanto non rientra nella programmazione della materia storica e quindi non vi sarà una valutazione da parte della docente. Ciò potrebbe anche rispondere al problema riscontrato nei confronti dell'attività individuale, in cui gli studenti non hanno rispettato le tempistiche date per la consegna. Non essendoci una valutazione da parte

¹⁴¹ A differenza di altre piattaforme di videochiamate, in cui è possibile avere una visione su coloro che partecipano alla riunione online.

¹⁴² Come si è visto nell'opinione degli studenti, era stato segnalato che il tempo del laboratorio non è stato per un intervistato utilizzato in modo efficace.

della loro stessa docente e quindi di un voto che abbia un peso sulla loro media scolastica, porta gli allievi a mettere un minore impegno nelle attività. Però, bisogna segnalare che in fase di progettazione si era consapevoli della situazione della classe e quindi il laboratorio è stato pensato come un'opportunità per gli allievi di conoscere la storia del proprio Paese e raggiungere delle competenze in materia di cittadinanza, presenti nelle linee generali di storia nelle *Indicazioni Nazionali*.

Per concludere, l'ultima criticità riscontrata è stata quella della valutazione delle attività svolte dagli studenti. È la prima volta che ci si trovava a valutare e non è stato facile creare una tabella di valutazione che si adattasse alla situazione. Spesso ci si ritrova a prendere in considerazione solo i contenuti, analizzando il *cosa* e non prendendo in considerazione il *come*. Non essendo un'attività in presenza, è stato abbastanza complicato valutare come hanno lavorato gli studenti e come hanno raggiunto gli obiettivi. In questo caso è stato necessario il confronto con la docente che era presente in aula e che ha fornito le direttive per poter guidare la valutazione.

Come si è potuto osservare nel capitolo precedente, le valutazioni degli studenti hanno stabilito la buona riuscita del laboratorio. È stata un'attività apprezzata e la classe ha ben recepito gli obiettivi che si erano prefissati. Si è potuto notare come l'esperienza laboratoriale presenti degli elementi importanti per il miglioramento della didattica della storia. Dall'esperienza fatta è possibile comprendere come forse il Risorgimento necessita di una modalità diversa da quella manualistica e che ben si presti a quella laboratoriale. L'analisi delle fonti è stata proficua per gli stessi studenti, che l'hanno percepita come utile nella pratica di competenze già recepite in esperienze precedenti. Soprattutto la lettura e la critica degli oggetti del periodo risorgimentale è stata indicata dalla classe come l'elemento più interessante all'interno del laboratorio. Come è stato più volte sottolineato, le fonti materiali non sono utilizzate nella didattica della storia, soprattutto per la scuola secondaria di secondo grado. Invece, possono essere di grande aiuto e d'interesse per gli studenti. Ovviamente, sarebbe meglio abbinarle ad altre tipologie di fonti (per esempio dei documenti cartacei), come è avvenuto in questo laboratorio. Un'analisi approfondita sugli oggetti richiede una conoscenza maggiore rispetto a quella che gli allievi della scuola superiore hanno e si tende di solito a rimanere in superficie. Ma in ogni caso è un'esperienza alternativa e anche stimolante, che può offrire dei benefici all'insegnamento della materia storica.

Dopo queste riflessioni è possibile affermare che questa esperienza laboratoriale sia stata positiva e fruttuosa. Essa non rappresenta la fine di un percorso, bensì l'inizio: non è qualcosa di completo e finito, ma anzi spera di essere un'opportunità di dialogo e discussione. L'obiettivo è stato, per concludere, quello di mettere in risalto come la didattica del Risorgimento abbia bisogno di una nuova linfa vitale e di nuovi spunti. Quest'ultimi li si possono ritrovare in due momenti di dialogo: con la storiografia (e per estensione con il mondo della ricerca universitaria) e con il presente. Solo così è possibile far uscire il periodo risorgimentale da quella polverosa narrazione, ricca di aneddoti e di racconti quasi mitici. È necessario rivalutarlo e dargli una nuova opportunità, rimettendo al centro le nostre radici e mantenendo vivo degli obiettivi principali dell'Italia unita: la creazione di una cittadinanza italiana.

Bibliografia

Ascenzi A., *La storia dei programmi didattici dalla legge Casati al fascismo*, in «La storia nei programmi della scuola primaria dall'Unità ad oggi» a cura di G. Goretti, Foligno, Editoriale Umbra – Istituto per la storia dell'Umbria Contemporanea, Perugia, pp.13-31

Atti del Governo n.3725, *Legge in data 13 novembre 1859 sul Riordinamento dell'Istruzione Pubblica*

Atti e memorie della R. Accademia di scienze, lettere ed arti in Padova, n. 18, 1902, p. VIII

<https://archive.org/details/AttiEMemoriePadovaNs18/page/n13/mode/1up?view=theater>

Banti A. M., *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità, onore alle origini del Risorgimento dell'Italia unita*, Einaudi, Torino, 2000

Banti A. M., *L'età contemporanea: dalle rivoluzioni settecentesche all'imperialismo*, Roma, GLF editori Laterza, 2009

Banti A. M., *Terra e denaro. Una borghesia padana dell'Ottocento*, Venezia, 1989

Battaglia A., *La capitale contesa. Firenze, Roma e la Convenzione di settembre (1864)*, Nuova Cultura, Roma, 2013

Battaglia A., *L'Italia senza Roma. Manovre diplomatiche e strategie militari (1865-1870)*, Aracne, Roma, 2015

Benso di Cavour C., *Autoritratto. Lettere, diari, scritti e discorsi*, a cura di A. Viarengo, Rizzoli, Milano, 2010

Berengo M., *Le origini del Lombardo Veneto*, «Rivista storica italiana», LXXXIII [1971], 3, pp. 525-544

Bertini F., *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), pp.1–40

Bevilacqua P., *Breve storia dell'Italia meridionale dall'Ottocento ad oggi*, Roma, 1993

Bosna E., *Tu riformi...io riforma. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*, Pisa, ETS, 2005

Cajani L., *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*. Laboratorio dell'ISPF. 2014, vol. XI. DOI: 10.12862/ispf14L205

- Candeloro G., *Storia dell'Italia Moderna*, vol. V, *La costruzione dello Stato unitario 1860-1871*, Feltrinelli, Milano, 1994
- Capra C., *Storia moderna 1492-1848*, Le Monnier, Firenze, 2019
- Caracausi A. – Molino P. – Solera D. (a cura di), *Libertas. Tra religione, politica e saperi*, Padova University Press, Padova, 2022
- Caracciolo L. e Roccucci A., *Storia contemporanea. Dal mondo europeo al mondo senza centro*, Le Monnier, Firenze, 2019
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Civra M., *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio, Torino, 2002
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 2010
- Corbi E. e Sarracino E., *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli, 2003
- Criscuolo V., *Il Congresso di Vienna*, Milano, Il Mulino, 2014
- Croce B., *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, Bari, 1928
- D. L. n. 211 del 7 ottobre 2010, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*
- D. L. n. 211, 7 ottobre 2010, *Indicazioni Nazionali per il liceo classico*
- D. L. n. 59 del 2004
- D'Alfonso R., *Per la costruzione di un glossario condiviso*, in www.territorio-scuola.it, 2000
- Dal Passo F. e Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia, 2017
- De Marchi P. (a cura di), *Il Veneto tra Risorgimento e unificazione. Partecipazione volontaria (1848-1866) e rappresentanza parlamentare: deputati e senatori veneti (1866-1900)*, per il Consiglio Regionale del Veneto, Cierre Edizioni, Verona, 2011

- Decollanz G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari, 2005
- Del Negro P., *La terza guerra d'indipendenza italiana e le sue conseguenze*, in «Il Veneto nel Risorgimento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia» a cura di F. Agostini, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 11-25
- Di Benedetto G. e Rendina C., *Storia di Roma moderna e contemporanea*, Newton Compton, Roma, 2004
- Documenti di Gualtiero Lorigiola, Archivi privati diversi, II serie, Archivi di persone, b 10 (vecchio n. 200)
- Ferraro G., *Didattica e storia del Risorgimento. Pratiche, metodi e suggerimenti per le scuole secondarie di secondo grado*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), 2021, pp. 114–133. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12537>
- Finelli M., *Il Risorgimento e l'Università italiana: appunti tra storia e attualità*, in «Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History», 3(1S), 2021, pp. 67–75. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12533>
- Francia E. (a cura di), *Il Risorgimento in armi. Guerra, eserciti e immagini militari*, Edizioni Unicopli, Milano, 2012
- Francia E., *1848. La rivoluzione del Risorgimento*, Bologna, 2012
- Francia E., *Oggetti risorgimentali. Una storia materiale della prima politica nel primo Ottocento*, Studi Storici Carrocci, Roma, 2019
- Francia E., *Oggetti sediziosi. Censura e cultura materiale nell'Italia della Restaurazione*, in «Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines», 130-1, 2018, pp. 31-41
- Fumi G., *L'insegnamento delle materie economico-commerciali negli istituti tecnici*, in «L'istruzione secondaria nell'Italia unita» a cura di C.G. Laicata – M.C. Fugazza, Franco Angeli, Milano, 2013, pp. 174-209
- Garibaldi G., *Telegramma ad Alfonso La Marmora del 9 agosto 1866*
- Gaudio A., *L'istruzione secondaria*, in «Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI» a cura di F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, Scholè, Brescia, 2019, pp. 179-204

- Gaudio A., *Scheda tematica: il Risorgimento nei programmi scolastici da Gentile alla Moratti*, in *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 3(1S), 2021, pp.59-60 <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12532>
- Gazzetta L., Presentazione. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 3(1S), I-IV, 2021 <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12616>
- Giordano G., *Cilindri e feluche. La politica estera dell'Italia dopo l'Unità*, Roma, Aracne, 2008
- Gobetti P., *Risorgimento senza eroi. Studi sul pensiero piemontese nel Risorgimento*, Edizioni del Baretto, Torino, 1926
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Vol. 4, Torino, 1975
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, Annali
- Ivetic E., *I significati del 1866 nella storia dell'Adriatico*, in «Il Veneto nel Risorgimento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia» a cura di F. Agostini, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 334-340
- La vita italiana nel Risorgimento (1846-1849)*, Terza Serie, II, Storia, R. Bemporad & Figlio Editori, Firenze, 1900
- Lazzarino V., *I giornali di cronaca giudiziaria nella Genova dell'Ottocento*, tesi di laurea presso l'Università degli Studi di Genova, Facoltà di Scienze Politiche, relatore M. Milan, a.a. 1996/1997
- Legge 3126 del 3 novembre 1923
- Massari C. – Panciera W. – Valseriati E., *Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori*, Padova University Press, Padova, 2021
- Meriggi M., *Amministrazione e classi sociali nel Lombardo-Veneto. 1814-1848*, Bologna, 1983; Id., *Il regno Lombardo-Veneto*, Torino, 1987
- Meriggi M., *Gli Stati italiani prima dell'unità. Una storia istituzionale*, Il Mulino, Bologna, 2002
- Meriggi M., *Il Regno Lombardo-Veneto*, Utet, Torino, 1987
- Milan M., *La tipografia Lavagnino e L'Epoca, quotidiano illustrato della democrazia genovese (1877-1893)*, in «la berio», n.1, 1998, pp. 43-70

- Monducci F., *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Novara, 2019
- Monina G. – Motta F. – Pavone S. – Taviani E., *Processo storico. Dalla fine del Seicento alla fine dell'Ottocento*, Loescher Editore, Torino, 2020
- Monsagrati G., *Roma senza il Papa. La Repubblica romana del 1849*, Laterza, Roma-Bari, 2014
- Mont D'Arpizio D., *8 febbraio 1848: gli studenti e quella voglia di libertà*, Il Bo Live, 8 febbraio 2022, <https://ilbolive.unipd.it/it/news/8-febbraio-1848-studenti-voglia-liberta>
- Nada N., *Dallo stato assoluto allo stato costituzionale. Storia del regno di Carlo Alberto dal 1831 al 1848*, Torino, 1980
- Oriani A. et al., *La lotta politica in Italia: origini della lotta attuale, 476-1887*, Ed. speciale pubblicata in occasione del primo centenario della nascita di Alfredo Oriani / a cura di Alberto Maria Ghisalberti, Cappelli, 1956
- Pancierà W. e Zannini A., *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Firenze, 2019
- Panzini A., *Il 1859 da Plombières a Villafranca*, Treves, Milano, 1909
- Pieri P., *Storia militare del Risorgimento*, Einaudi, Torino, 1962
- Preto P. (a cura di), *Il Veneto austriaco 1814-1866*, Signum Padova Editrice, Fondazione Cassamarca, 2000
- Programmi di esame finale ginnasiale, 1861
- Programmi di esame finale liceale, 1861
- R.D. 2185 del 1° ottobre 1923, *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*
- R.D. 525 del 3 novembre 1894
- R.D. 5724 del 25 settembre 1888
- Ragionieri E., *Fine del Risorgimento? Alcune considerazioni sul centenario dell'Unità d'Italia*, in «*Studi storici*», 1, 1964, pp. 3-40
- Rath J. R., *L'amministrazione austriaca del Lombardo Veneto, 1814-1821*, *Archivio economico dell'unificazione italiana*, Series I, Vol. IX (1959), Fasc. 1, pp. 1-30
- Rath J. R., *The provisional Austrian Regime in Lombardy-Venetia 1814-1815*, Austin London, 1969
- Renan E., *Che cos'è una nazione?*, Conferenza tenuta alla Sorbona nel 1882.

- Riall L., *Garibaldi. L'invenzione di un eroe*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2007
- Riall L., *Il Risorgimento. Storia e interpretazioni*, Donzelli Editore, Roma, 2007
- Ricuperati G., *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia. V. I documenti*, Einaudi, Torino, 1976
- Rosa A.A., *Storia d'Italia*. Einaudi, ed. speciale il Sole 24 Ore, Milano, 2005, vol. 10 (Alberto Asor Rosa, *Dall'unità ad oggi*)
- Sabatucci G. e Vidotto V. (a cura di), *Storia d'Italia. 1: Le premesse dell'unità, dalla fine del Settecento al 1861*, Laterza, Roma-Bari, 1994
- Sandonà A., *Il Regno Lombardo-Veneto, 1814-1859. La Costituzione e l'amministrazione*, Milano, 1912
- Scardigli M., *Le grandi battaglie del Risorgimento*, Rizzoli, Milano, 2011
- Sorba C. (a cura di), *The clothing of politics (XIXth-XXth centuries)*, in «Contemporanea», XX, 4, 2017
- Sorba C. e Francia E. (a cura di), *Political objects in the Age of Revolution: material culture, national identities, political practices*, Viella Libreria Editrice, 2021
- Sorba C., (a cura di), *Scene di fine Ottocento: l'Italia fin de siècle a teatro*, Carocci, Roma, 2004
- Sorba C., *Il melodramma della Nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Roma-Bari, Laterza, 2015
- Sorba C., *Politics and sentiments in Risorgimento Italy. Melodrama and the Nation*, Cham, Palgrave Macmillan, 2021
- Sorba C., *Teatri. L'Italia del melodramma nell'età del Risorgimento*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Sperber J., *The European Revolutions, 1848-1851*, Cambridge University Press, New York, 1994.
- Statuto fondamentale del Regno in data 4 marzo 1848*, Stamperia della Gazzetta del Popolo, Torino, 1884
- Tognon G., *La riforma Gentile*, in *Croce e Gentile: la cultura italiana e l'Europa*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 2016, disponibile a http://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/
- Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019

Varsori A., *La politica estera italiana dopo l'unificazione e la terza guerra d'indipendenza*, in «Il Veneto nel Risorgimento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia» a cura di F. Agostini, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 341-351

Veca I., *Oggetti animati. Materialità, circolazione e usi della figura di Pio IX (1846-1849)*, in «Il Risorgimento», LXIV, 1, 2017, pp. 63-98

Ventura A., *Risorgimento veneziano. Daniele Manin e la rivoluzione del 1848*, Donzelli, Roma, 2017

Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001

Volpe G., *L'Italia in cammino*, Laterza, Roma, 1991

Sitografia

<https://artsandculture.google.com/asset/fazzoletto-celebrativo-di-leopoldo-ii-pio-ix-carlo-alberto/PAFZPp754d3g0A>

<https://artsandculture.google.com/asset/portasigari-con-effigie-di-pio-ix/OAG7vpzbDdVqwQ>

<https://artsandculture.google.com/partner/museo-del-risorgimento>

<https://dsrivista.unibo.it/issue/view/956>

https://it.wikisource.org/wiki/Proclama_di_Rimini

<https://padovamusei.it/it/musei/museo-risorgimento-eta-contemporanea/collezioni/oggetti-storici/bandiere-drappi-fazzoletti>

https://www.canva.com/design/DAFx95giuCs/4LDBBaQk_lfM1c769oIRGg/edit?utm_content=DAFx95giuCs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFx91PjebY/yRvw3tdMQx5RZk3CrQTviA/edit?utm_content=DAFx91PjebY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/it_it/strumenti/

<https://www.historicaludens.it/biblioteca/451-fare-storia-con-gli-oggetti-il-libro-finalmente.html>

<https://www.historicaludens.it/didattica-della-storia/466-la-didattica-della-storia-attraverso-gli-oggetti-le-risorse-della-rete.html>

<https://www.miur.gov.it/esabac>

<https://www.storiaememoriadibologna.it/fazzoletto-celebrativo-di-pio-ix-973-opera>

<https://www.storiaememoriadibologna.it/oggetti-cimeli-reliquie-del-museo-del-risorgimento-2297-evento>

<https://www.wooclap.com/it/>

Immagini

Figura 1 – Ferdinando Ranalli, *Storia degli avvenimenti d'Italia dopo l'esaltazione di Pio IX al Pontificato [...] Con 12 incisioni in rame*, volumi 2, Firenze, per Vincenzo Battelli e Compagni, 1848-1849

Figura 2 – Amédé de Noé Cham, *Il risveglio del leone di San Marco*, Parigi, 1859

Appendici

TEST DI VALUTAZIONE DELLE CONOSCENZE

1. Di quale impero faceva parte il Lombardo-Veneto?
 - a. Impero tedesco
 - b. Impero austriaco
 - c. Impero russo
2. Quando è avvenuto il Congresso di Vienna?
 - a. 1815
 - b. 1804
 - c. 1848
3. Chi era il papa tra il 1846 e il 1878?
 - a. papa Gregorio XVI
 - b. papa Pio IX
 - c. papa Leone XIII
4. Quante furono le guerre d'indipendenza italiane?
 - a. 5
 - b. 3
 - c. 2
5. A quale evento dei moti rivoluzionari del 1848 partecipò Giuseppe Garibaldi?
 - a. Rivolta indipendentista in Sicilia
 - b. La Repubblica Romana
 - c. La Repubblica di San Marco
6. Chi aveva guidato la rivoluzione a Venezia nel 1848?
 - a. Giuseppe Mazzini
 - b. Daniele Manin
 - c. Nicolò Tommaseo
7. Quale gruppo di spedizione partì da Quarto per Marsala tra il 5 e il 6 maggio 1860?
 - a. La Giovine Europa
 - b. La Massoneria
 - c. I Mille
8. Quando venne dichiarata l'Unità d'Italia?

- a. 17 marzo 1861
- b. 15 aprile 1866
- c. 13 settembre 1870

9. In quale anno venne annesso il Veneto al Regno d'Italia?

- a. 1860
- b. 1861
- c. 1866

10. Quando avvenne la Presa di Roma?

- a. 1861
- b. 1866
- c. 1870

Dopo aver letto il passo tratto dal testo di F. Chabod *L'idea di nazione*, cerca di metterlo in relazione con le fonti trattate durante il laboratorio (max. 20 righe).

Dire senso di nazionalità, significa dire senso di individualità storica. Si giunge al principio di nazione in quanto si giunge ad affermare il principio di individualità, cioè ad affermare, contro tendenze generalizzanti ed universalizzanti, il principio del particolare, del singolo.

Per questo, l'idea di nazione sorge e trionfa con il sorgere e il trionfare di quel grandioso movimento di cultura europea che ha nome Romanticismo: affondando le sue radici già nel secolo XVIII, quando il senso dell'individuale domina il pensiero europeo. [...]

Due sono i modi di considerare la nazione: quello *naturalistico*, [...] e quello *volontaristico*. [...]

Il pensiero italiano svolge [...] l'idea di nazione su basi decisamente *volontaristiche*.

La formula, bellissima, della nazione come di un «plebiscito di tutti i giorni» fu trovata da Renan: ma la sostanza di essa è già nel Mazzini [...].

Volontà, cioè la piena coscienza, in un popolo, di quel che vuole: ecco il fattore determinante la nazionalità, per gli italiani. [...]

(Federico Chabod, *L'idea di nazione*, Laterza, Roma-Bari, 1974)

SCHEDA DI OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE

Per la didattica online:

Livello	Interazione nei collegamenti e nelle attività in sincrono	Rispetto della consegna dell'attività individuale
4	Lo studente partecipa attivamente, fornendo contributi pertinenti e personali e dimostrando un'attenzione costante	Lo studente rispetta costantemente le scadenze previste dalle consegne
3	Lo studente partecipa attivamente, fornendo contributi pertinenti e personali e dimostrando un'attenzione abbastanza costante	Lo studente rispetta quasi sempre le scadenze previste dalle consegne
2	Lo studente interviene raramente, ma mantiene attenzione rispetto alle attività proposte	Lo studente rispetta solo in alcuni casi le scadenze previste dalle consegne
1	Lo studente non partecipa all'attività didattica ed è disattento	Lo studente non rispetta le scadenze previste dalle consegne

Per la valutazione delle attività:

Livello	Accuratezza e precisione della presentazione	Precisione e completezza degli elementi rilevati nell'attività individuale	Correttezza morfo-sintattica/Lessico
4	La presentazione è realizzata con molta cura e risponde a tutte le domande poste	Il testo presenta con chiarezza tutte le evidenze emerse nel confronto tra il testo storiografico e le fonti analizzate	Correttezza sul piano morfologico e sintattico. Uso corretto del lessico
3	La presentazione è realizzata con cura e	Il testo presenta con chiarezza	Sostanziale correttezza sul piano

	risponde a quasi tutte le domande poste	alcune delle evidenze emerse nel confronto tra il testo storiografico e le fonti analizzate	morfologico e sintattico. Uso di un lessico adeguato
2	La presentazione presenta delle imprecisioni, ma è complessivamente efficace	Il testo è incompleto	Presenza di alcuni errori morfologici e sintattici. Uso non sempre corretto del lessico specifico
1	La presentazione presenta numerose inesattezze e lacune	Il testo è molto lacunoso	Scorrettezza sul piano morfologico e sintattico. Assenza del lessico specifico

TEST DI VALUTAZIONE DEL LABORATORIO

1. Ti è piaciuto questo laboratorio? (contrassegna una risposta)
 - a. Sì
 - b. No
2. In base alla risposta che hai dato alla domanda precedente potresti darmi una motivazione? (almeno due righe)
3. Livello di impegno richiesto (contrassegna una risposta)

Scarso Giusto Soddisfacente Molto Eccellente
buono

<i>Livello di impegno richiesto dal laboratorio</i>					
---	--	--	--	--	--

4. Contributo all'apprendimento (contrassegna una risposta)

Scarso Giusto Soddisfacente Molto Eccellente
buono

<i>Livello di abilità/conoscenze all'inizio del laboratorio</i>					
<i>Livello di abilità/conoscenze alla fine del laboratorio</i>					
<i>Livello di abilità/conoscenze richieste per completare il laboratorio</i>					

<i>Contributo del laboratorio alle tue abilità/conoscenze</i>					
---	--	--	--	--	--

5. Abilità e rapidità di risposta dell'istruttrice (contrassegna una risposta)

Completamente in disaccordo In disaccordo Neutro D'accordo Completamente d'accordo

<i>L'istruttrice è stata un'insegnante efficace</i>					
<i>Le presentazioni sono state chiare e organizzate</i>					
<i>L'istruttrice ha stimolato l'interesse degli studenti</i>					
<i>L'istruttrice ha utilizzato in modo efficace il tempo in classe</i>					
<i>L'istruttrice è stata disponibile e gentile</i>					

La valutazione è stata rapida e caratterizzata da commenti utili

--	--	--	--	--

6. Contenuti del laboratorio (contrassegna una risposta)

**Completament
e in disaccordo** **In
disaccordo** **Neutro** **D'accordo** **Completamen
te d'accordo**

<i>Gli obbiettivi di apprendimento erano chiari</i>					
<i>I contenuti del laboratorio erano organizzati e ben pianificati</i>					
<i>Il carico di lavoro del laboratorio era appropriato</i>					
<i>Il laboratorio era organizzato per consentire a tutti gli studenti di</i>					

*partecipare
pienamente*

--	--	--	--	--

7. Quali aspetti di questo laboratorio ti sono stati più utili o preziosi? (almeno due righe)
8. Cosa miglioreresti di questo laboratorio? (almeno due righe)
9. Ripeteresti questa esperienza? (contrassegna una risposta)
 - a. Sì
 - b. No
10. In base alla risposta che hai dato alla domanda precedente potresti darmi una motivazione? (almeno due righe)