

UDA

LE RIVOLUZIONI DEL NEOLITICO

Per le classi prime dei licei e degli IT

Disciplina prevalente geostoria

Discipline collegate: lingua italiana, scienze

GRUPPO DI LAVORO

Proff. Ivo Mattozzi, Ernesto Perillo, Paola Lotti, Francesca Demattè, Franco Pirrami

Il quadro concettuale di riferimento: alcune precisazioni iniziali	2
Il Neolitico: dalla riflessione storiografica alla mediazione didattica	3
Ulteriori suggerimenti per la progettazione.....	5
Riferimenti bibliografici	7
Indicazioni per la progettazione dell’UDA “ Le rivoluzioni del neolitico”	9
Riferimenti normativi	13
Indicazioni per la situazione di lavoro e materiali di documentazione	15
“Imparare a riconoscere e ad usare l’argomentazione geo-storica per costruire competenze di comunicazione e di scrittura in lingua italiana”.	20
Introduzione	20
CONTESTO E IDEA PROGETTUALE	21
OBIETTIVI DEL PERCORSO ITA-GEO-STORIA:	23
ATTIVITA’PREVISTE	23
COMPETENZE.....	24
METODOLOGIA.....	24
DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA’	24

UDA LE RIVOLUZIONI NEOLITICHE

Il quadro concettuale di riferimento: alcune precisazioni iniziali

Il focus tematico del percorso didattico proposto è quello delle rivoluzioni del Neolitico.

Con questa espressione ci si riferisce a quel complesso di innovazioni e cambiamenti che nel volgere di alcuni millenni modificarono radicalmente la storia dell'umanità.

L'uso del plurale (*rivoluzioni neolitiche*) sottolinea tre elementi importanti:

- a. non si trattò di un unico processo, localizzato in una particolare area del mondo (il vicino Oriente), ma della (com)presenza di una molteplicità di focolai di neolitizzazione primaria che diedero vita a successive trasformazioni in aree geograficamente contigue (neolitizzazione secondaria). Come afferma l'archeologo francese J Guilaine "Non esiste una rivoluzione neolitica soltanto, ma più rivoluzioni neolitiche. In molti punti del pianeta e del tutto indipendentemente gli uni dagli altri, è accaduto che la manipolazione delle piante e degli animali si sia risolta nella loro domesticazione, nella loro trasformazione morfologica, nel loro assoggettamento all'uomo."¹
- b. Gli aspetti coinvolti nei processi di trasformazione furono molteplici: sedentarizzazione e nomadismo, domesticazione delle piante e degli animali, innovazioni tecnologiche dell'industria litica, produzione di strumenti e attrezzi per la produzione del cibo (zappe, bastoni per la semina, falcetti, macine, pestelli...), produzione della ceramica indispensabile per la cottura e la conservazione dei cibi, produzione di fibre vegetali e animali per l'abbigliamento con la messa a punto degli attrezzi per la filatura e la tessitura, modificazioni del territorio (a seconda della localizzazione dei diversi focolai, si trattò di drenaggio di zone paludose, irrigazione, canalizzazione delle acque, disboscamenti), creazione di strutture abitative (i villaggi, che nel corso del tempo raggiunsero dimensioni importanti e le case, con l'avvio delle prime forme di specializzazione funzionale dello spazio abitato), creazione degli elementi *basici* del paesaggio rurale (villaggio, campi, orti e frutteti, pozzi e fontanili, stalla e ovile, aia e tratturi per la pastorizia), trasformazioni della struttura sociale (famiglia nucleare e divisione del lavoro, controllo dei mezzi di produzione, trasmissione ereditaria del patrimonio familiare, modesta specializzazione lavorativa e debole differenziazione di rango all'interno della comunità), "esplosione" demografica, affermazioni di nuove forme simboliche (sepulture, culto degli antenati, creazione di primi santuari, culto della fertilità, decorazioni e produzione di oggetti artistici).
- c. Pluralità dei processi innovativi significa anche pluralità delle sequenze temporali e delle modalità con cui la neolitizzazione si verificò nelle diverse aree del mondo (differenti le specie vegetali che subirono il processo di domesticazione, diversa la compresenza o meno di specie vegetali e animali domesticate, differenti le conseguenze e gli sviluppi successivi sul piano economico, sociale, demografico).

L'uso dell'espressione "rivoluzioni neolitiche" sottolinea poi che si trattò di una rottura rispetto ai circa due milioni e mezzo di anni del mondo paleolitico precedente, di un radicale capovolgimento della struttura materiale, dei paradigmi sociali e culturali di organizzazione delle società umane.

¹ J. Guilaine, *La "rivoluzione" neolitica*, in V. Castronovo (a cura di), *Storia dell'economia mondiale, vol.I: Dall'antichità al Medioevo. Dal Neolitico agli albori del primo millennio*, Laterza, Roma-Bari, 1996, p.6.

Nei millenni successivi il processo di neolitizzazione si diffuse in tutte le società umane, riducendo a posizioni sempre più marginali e residuali i gruppi di cacciatori-raccoglitori che all'inizio della storia umana e per un lunghissimo arco temporale avevano occupato tutto lo spazio abitato.

Se inoltre aggiungiamo che nel Neolitico si crearono le premesse fondamentali per la successiva domesticazione dei metalli e della rivoluzione urbana, possiamo facilmente comprendere come a buon diritto sia legittima l'affermazione di essere noi contemporanei a tutti gli effetti "figli del Neolitico".²

L'uso della espressione indica anche che siamo in presenza di una concettualizzazione storica (messa a punto nel XIX secolo e ripresa poi nel secolo scorso).

"Sono dunque stati necessari il distacco dovuto al tempo, la lunga prospettiva storica, i progressi dell'archeologia preistorica (...) per percepire tale cambiamento progressivo come una delle svolte cruciali del percorso della storia umana. La « rivoluzione» neolitica è nata da una visione retrospettiva."³

Il Neolitico: dalla riflessione storiografica alla mediazione didattica

Nella stesura della sceneggiatura/progettazione del percorso didattico sulle rivoluzioni neolitiche sarà dunque opportuno tener conto di questi aspetti, accanto agli altri risultati della riflessione storiografica e scientifica sul tema oggetto di analisi.

Qui si avanza una prima indicazione di lavoro per il/la docente: fare riferimento al sapere esperto e non affidarsi alla vulgata manualistica per organizzare il proprio percorso di insegnamento/apprendimento. Non si tratta di proporre in classe l'analisi/studio di opere e saggi che per loro struttura, linguaggio, complessità tematica e argomentativa eccedono la dimensione e i confini della storia insegnata, ma di operare le opportune mediazioni con riferimento ai temi e ai materiali della produzione alta in relazione agli obiettivi e alle finalità che si intendono raggiungere e privilegiare nel proprio intervento formativo.⁴

Proviamo ad enucleare alcuni degli elementi più significativi della riflessione storiografica sul Neolitico oggi:

- a. La consapevolezza della valenza puramente convenzionale della dizione "Neolitico" (età della pietra nuova) che, elaborata nell'Ottocento nell'ambito di una visione progressiva, lineare e per stadi successivi della storia dell'uomo (occidentale), è ormai oggi considerata inadeguata. Con Neolitico non ci si riferisce solo agli strumenti in pietra levigata, ma al complesso di trasformazioni tecnologiche, ambientali, economiche, sociali e culturali che ne fanno una fase nuova e periodizzante la storia dell'umanità.

² J. Guilaine, *Noi figli del Neolitico*, in *Mundus. Rivista di didattica della storia*, I, 1, Palumbo editore, Palermo, 2008, pp.88-89.

³ J. Guilaine, *La "rivoluzione" neolitica*, op.cit., p.2.

⁴ Nella bibliografia finale il/la docente di storia troverà alcune indicazioni a questo proposito che potranno ovviamente essere integrate da altre risorse a cui lo stesso docente si potrà autonomamente rivolgere.

- b. Il carattere lento, graduale, differenziato della domesticazione delle piante e degli animali e delle altre trasformazioni, processi che si verificarono lungo quattro o cinque mila anni, un tempo paragonabile all'intera durata della successiva storia dell'umanità. Osserva lo storico inglese C. Ponting. "In questo lungo periodo non vi fu uno sviluppo lineare dalla «raccolta e caccia» all' « agricoltura»: saranno stati tentati molti modi diversi di ricavare il cibo dalle piante e dagli animali in varie combinazioni e con equilibri diversi tra gli elementi di origine animale e vegetale. Alcune di queste strategie si saranno rivelate un fallimento, mentre altre avranno avuto successo soltanto in parte. Solo lentamente e in modo inconsapevole è emersa una soluzione del tutto nuova al problema dell'uomo di ricavare il cibo da ecosistemi diversi."⁵
- c. La scelta della scala mondiale di osservazione dei processi di neolitizzazione con l'adozione di un approccio comparativo e quindi complesso al tema. Ciò implica l'adozione di modelli interpretativi capaci di dare conto delle diverse situazioni e storie che i differenti luoghi e ambienti ci consentono di raccontare. "(...) a livello macroecologico sembrano privilegiate le zone di passaggio tra la fascia temperata e quella semiarida, e a livello microecologico le zone di contatto ravvicinato tra ecosistemi diversi (specialmente le pendici montane) - ciò che porta a considerare importante la disponibilità ravvicinata di risorse diverse e stagionalmente complementari. Viceversa occorre sottolineare che la risposta in senso produttivo prese vie diverse, soprattutto tra comunità agricole o agropastorali e comunità esclusivamente pastorali (...). Ciò vale anche per la risposta di tipo orticolo degli ambienti subtropicali, assai meno 'rivoluzionaria' in quanto diluita nel tempo e in quanto meno adatta a innescare ulteriori mutamenti economici e sociopolitici".⁶
- d. Il superamento di una visione positivista, lineare, progressiva, di continuo perfezionamento della storia che interpretava il Neolitico come periodo dell'affrancamento dell'uomo dalla natura e superamento del presunto regime di scarsità delle risorse del Paleolitico. Accanto ai cambiamenti portati dall'agricoltura e dall'allevamento bisogna anche ricordare "altre dinamiche innescate dal Neolitico (...): emergere delle diseguaglianze, affermarsi delle malattie epidemiche, impatto ambientale".⁷
- e. Il valore della espressione "rivoluzione/i" va riferita alle conseguenze dei processi innovativi messi in atto e non già alla loro velocità temporale o ad una qualche consapevolezza o intenzionalità dei gruppi umani neolitici circa i risultati da raggiungere. Precisa ancora C. Ponting. "Le società umane non si prefissero di inventare l'« agricoltura» e creare insediamenti permanenti, ma venne invece gradualmente effettuata una serie di leggeri cambiamenti nei modi esistenti di procurarsi il cibo determinati da particolari circostanze locali. Le varie modificazioni ebbero un effetto globale importante perché agirono come un dente di arresto: gli adattamenti a una forma più intensiva nei metodi di sussistenza consentirono il sostentamento di una popolazione più vasta, ma significarono anche che ritornare a un sistema di vita basato sulla raccolta e sulla caccia divenne impossibile, perché in tal caso non si sarebbe riusciti a nutrire il maggior numero di persone esistenti al mondo."⁸

⁵ C. Ponting, *Storia verde del mondo*, Sei, Torino, 1992, p.45.

⁶ M. Liverani, *Rivoluzione neolitica* (1996),
[http://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzioneneolitica_\(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzioneneolitica_(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali)/)

⁷ M. Tarantini, *Gli inizi dell'agricoltura e dell'allevamento*, in A. Brusa, *Insegnare la storia più antica del mondo. Backstage dell'Atlante delle storie*, Vol 1, Palumbo, Palermo, 2011, p. p. 72.

⁸ C. Ponting, *Storia verde*, op. cit. p.45.

Una seconda indicazione per la progettazione didattica: procedere all'analisi critica della produzione manualistica sul tema, in primo luogo del manuale in adozione nella propria classe. Si tratta di una competenza che dovrà essere costruita gradualmente anche con e per gli studenti/esse.⁹ Questa competenza rientra in quella più generale dell'imparare ad imparare: tra l'altro essa implica la capacità di riconoscere tipologie e struttura dei propri strumenti conoscitivi, strategie e modalità comunicative, limiti, criticità, lacune degli strumenti impiegati, capacità di comparazione di fonti informative diverse.

Si dovrà in sostanza confrontare il racconto del manuale con la ricostruzione storiografica per individuare tematizzazioni, scale temporali e spaziali, concettualizzazioni, modalità di presentazione dei processi, problematizzazioni e modelli di spiegazione usati assieme all'uso di carte geostoriche, linee del tempo, immagini, indicazioni di altre risorse, esercizi ed attività per lo studente e la classe. Per individuare punti di forza e opportunità del manuale, accanto a limiti, inadeguatezze, criticità.

Ulteriori suggerimenti per la progettazione

Possiamo considerare dunque il Neolitico come un periodo decisivo della storia dell'umanità: la sua rilevanza deve essere fatta comprendere dagli studenti e deve emergere nella progettazione didattica del docente che, nel disegnare il proprio percorso di insegnamento, dovrà dare al tema uno spazio opportuno, per consentire un adeguato approfondimento dei cambiamenti che sono alla base di tutta la storia successiva. Non un tema tra gli altri nella tradizionale sequenza manualistica della storia antica, ma uno snodo centrale della lunga vicenda umana.

L'efficacia di un percorso didattico si misura sulla sua capacità di costruire conoscenze, abilità e competenze per gli studenti e di renderli protagonisti e soggetti attivi del processo di apprendimento. Con particolare riferimento alla disciplina storica e al tema indicato, si esplicitano alcune delle caratteristiche di una mediazione didattica efficace:

- a. l'esplicitazione della mappa conoscitiva iniziale della classe sul tema. Accanto alle informazioni scolastiche (che risalgono alla classe terza della scuola primaria), gli studenti probabilmente hanno arricchito le loro conoscenze con altri dati appresi da fonti diverse (lettura di articoli, libri, visite a mostre, visione di immagini, documentari televisivi, film, navigazione nel web...). Si tratta di portare alla luce questa enciclopedia sommersa, assieme alle teorie "ingenue" che danno senso alle informazioni su quel lontano passato. Sarà decisivo alla fine del percorso didattico riconsiderare questi dati iniziali e riflettere sulla loro composizione, articolazione, struttura epistemologica.
- b. Il rapporto con il presente. Si è già fatto cenno ai debiti neolitici del nostro modo di vivere. Il percorso didattico può prendere le mosse da una riflessione sul presente alla (ri)scoperta degli elementi permanenti che hanno le loro radici nel Neolitico: specie vegetali e animali domesticate che ancora oggi consumiamo e utilizziamo, ruolo dell'agricoltura e dell'allevamento, sedentarismo e urbanizzazione della popolazione mondiale, presenza di

⁹ A questo scopo si suggerisce la costruzione di una scheda di analisi del manuale scolastico per aiutare gli studenti/tesse in questo compito, attraverso cui gradualmente e ricorsivamente formare una propria padronanza. Un esempio nella parte delle indicazioni relative alla situazione di lavoro.

tecniche e materiali (si pensi alla semina, alla irrigazione, alla tessitura, alla lana, al latte...), alla modificazione del paesaggio, ad alcuni elementi abitativi, economici e sociali (la casa, il villaggio, il campo, la famiglia nucleare, le necropoli...). La riflessione sul presente consentirà di tracciare un primo inventario di aspetti essenziali delle società contemporanee, di avviare la costruzione di prime concettualizzazioni (agricoltura, allevamento, casa, famiglia, produzione, paesaggio...), di ragionare sulle differenze tra le diverse aree del mondo, sulle questioni attuali (sostenibilità dei sistemi socio-economici, limiti dello sviluppo e dello sfruttamento delle risorse, trend demografico e sua possibile evoluzione, urbanizzazione della popolazione mondiale, rapporto delle società umane con i contesti ambientali, impronta ecologica, modificazioni e manipolazioni genetiche...), di porre domande sulla durata e la nascita degli elementi individuati per rendere significativo e motivante lo studio del lontano passato.

- c. La configurazione del percorso conoscitivo del Neolitico come processo di trasformazione, articolato in una comparazione tra la situazione iniziale (il mondo e le società paleolitiche) e la situazione finale (che si può individuare nella città antica e le società complesse del IV millennio a. C.), per avviare la ricostruzione del processo di neolitizzazione nella sua articolazione temporale e spaziale.¹⁰

Ripensare la sequenza didattica come processo di trasformazione consente anche di riorganizzare tematicamente temi e argomenti che nella trattazione manualistica seguono la sequenza cronologica lineare.

- d. "Perché un giorno l'uomo è diventato contadino e allevatore?"¹¹

La ricostruzione del processo di trasformazione guida a porsi domande circa tempi, modi e possibili ragioni delle rivoluzioni neolitiche. Uno spazio/tempo significativo deve essere previsto per l'approfondimento delle problematizzazioni e dei modelli di spiegazione proposti dalla storiografia. Insegnare storia per temi e problemi è, a nostro avviso, il tratto distintivo del segmento conclusivo del curriculum della storia insegnata. Nella classe prima della secondaria superiore (dove si prevede di realizzare questo percorso), si tratta probabilmente di una delle prime unità di lavoro nelle quali si avvia l'alfabetizzazione degli studenti ai problemi storici e più in generale all'idea della storia come interrogazione sul passato e non sua "semplice" narrazione. Il docente dovrà per questo porre particolare cura e attenzione nel guidare la classe a riconoscere e smontare l'argomentazione storica, attraverso una serie di attività su testi e materiali opportunamente selezionati.

- e. La dimensione interdisciplinare del tema. Nell'esplorazione del Neolitico possono essere implicati diversi saperi e competenze disciplinari: la geografia (l'analisi dei contesti ambientali, degli ecosistemi, il rapporto uomo-natura, le dinamiche demografiche...), le scienze (la genetica e le procedure scientifiche per l'analisi e la datazione dei reperti archeologici...), la riflessione linguistica con particolare riferimento alle diverse tipologie discorsive e alla struttura del testo argomentativo e alla possibilità di accesso a testi e materiali in altre lingue, la storia dell'arte...

Il consiglio di classe determinerà le competenze trasversali che l'intero percorso didattico (disciplina prevalente e discipline collegate) contribuirà a costruire, stabilendo anche tipologia e caratteristiche delle prove finali.

¹⁰ Nelle schede successive il/la docente troverà concrete indicazioni in questo senso.

¹¹ J. Guilaine, *La "rivoluzione" neolitica*, op. cit., p.4.

- f. Il riferimento alle attività degli studenti rinvia alla dimensione laboratoriale del processo di apprendimento. Nella progettazione si dovranno individuare funzioni, temi e obiettivi delle lezioni frontali, consegne individuali, lavori di gruppo e attività di laboratorio, selezionando di volta in volta materiali e testi sui quali guidare le operazioni degli studenti. La storia scolastica non è solo apprendimento di conoscenze, ma anche di abilità, grammatiche di analisi e uso delle fonti e competenze (in particolare quelle delle procedure della ricerca storico-didattica e della produzione dei testi). E' apprendimento che si realizza in un contesto, quello della classe, che richiede collaborazione, condivisione, confronto e negoziazione.

Definire i traguardi di competenza in uscita dalla sequenza didattica aiuta a pensare più operativamente il percorso didattico e a individuare meglio le attività/operazioni che meglio si prestano al raggiungimento degli obiettivi prefissati, e gli strumenti valutativi più appropriati.

- g. Tra le risorse a disposizione anche del docente di storia vanno considerati gli ambienti digitali. Sul triplice versante della acquisizione delle informazioni e dei dati, della comunicazione, della condivisione e collaborazione dei processi conoscitivi.

L'adozione di una prospettiva didattica attiva e costruttiva trova nelle nuove tecnologie una ulteriore e nuova possibilità di realizzazione e potenziamento.

Il docente dovrà da una parte procedere a una prima ricognizione delle principali risorse web sulle rivoluzioni neolitiche e dall'altra ipotizzare consegne e attività che implicino l'uso delle risorse digitali sia a livello individuale che di gruppo: dagli strumenti di elaborazione di testi, immagini, tabelle, grafici, carte, all'uso di applicazioni per la produzione di linee del tempo, mappe concettuali, ipertesti, alla consultazione dei motori di ricerca e dei siti web, all'uso di strumenti per la condivisione delle conoscenze (blog, wiki, forum...).

Non si tratta di eliminare il testo cartaceo ma di imparare a padroneggiare con consapevolezza critica anche le risorse e le modalità conoscitive della cultura digitale.

Riferimenti bibliografici

Storiografia sulla rivoluzione neolitica

AA. VV., *Dizionario di preistoria: I. Culture, vita quotidiana, metodologie*, Einaudi, Torino, 1991.

V. Gordon Childe, *Il progresso nel mondo antico*, Einaudi, Torino, 1949, pp.53-75.

M. Cipolla, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano, 1978, pp. 10-28.

J. Diamond, *Armi, acciaio, malattie*, Einaudi, Torino, 2002.

F.Giusti, *La nascita dell'agricoltura. Aree, tipologie, modelli*, Donzelli, Roma, 1996.

J. Guilaine, *La "rivoluzione" neolitica*, in V. Castronovo (a cura di), *Storia dell'economia mondiale, vol.I: Dall'antichità al Medioevo. Dal Neolitico agli albori del primo millennio*, Laterza, Roma-Bari, 1996, pp. 1-26.

M. Liverani, *Rivoluzione neolitica* (1996),

[http://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzioneneolitica \(Enciclopedia delle Scienze Sociali\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzioneneolitica_(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali)/)

M. Liverani, *Antico Oriente. Storia, società, economia*. Nuova ed. aggiornata. Biblioteca storica Laterza. Roma-Bari: Laterza, 2011, pp. 5-85.

C. Ponting, *Storia verde del mondo*, Sei, Torino, 1992, pp.44-105.

Con riferimento al Neolitico europeo, si possono consultare i contributi contenuti nella quarta parte di J. Guilaine, S. Settis (a cura di), *Storia d'Europa. 2, Preistoria e antichità*, vol. I,, Einaudi, Torino 1994, pp. 145-308.

Mediazione didattica

A. Brusa, *Insegnare la storia più antica del mondo. Backstage dell'Atlante delle storie*, Vol 1, Palumbo, Palermo, 2011.

I. Mattozzi, G. Di Tonto, *Insegnare storia*, courseware ipermediale, MPI e Dipartimento di discipline storiche - Università di Bologna, Roma-Bologna, 1998.

L. Sarti, M. Tarantini, (a cura di), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma, 2007.

M. Tarantini, (a cura di), *Il Neolitico, la prima grande trasformazione*, in *Mundus. Rivista di didattica della storia*, I, 1, Palumbo editore, Palermo, 2008, pp. 74-165.

Indicazioni per la progettazione dell'UDA " Le rivoluzioni del neolitico"

Nella progettazione dell'UDA sono coinvolti nello specifico alcune discipline dell'ipotetico consiglio di una classe prima (liceo e/o ITC): geostoria, scienze, lingua italiana; tuttavia, la tematizzazione dell'UDA può fornire spunti interdisciplinari anche, ad esempio, in storia dell'arte, lingua straniera comunitaria. Di conseguenza, le indicazioni qui presenti si rivolgono in realtà a tutto il consiglio di classe che diventa protagonista di una progettazione curricolare annuale, in linea con quell'approccio didattico per competenze richiesto dalla normativa del 2006, dal riordino dell'istruzione secondaria superiore e dalle linee guida¹².

Pertanto il C. di Cl. parte dai presupposti che

1. le attività devono essere programmate e gestite in équipe perché l'interdisciplinarietà e la trasversalità metodologica e di attività laboratoriale, cioè per compiti, ne rappresentano il fulcro;
2. per tutti gli attori coinvolti devono essere esplicitati e formalizzati i compiti assegnati, il livello di autorità attribuito, gli strumenti e le risorse utilizzabili;
3. per tutti deve essere stabilito un referente responsabile;
4. l'assunzione effettiva della strutturazione del tempo scuola come monte ore annuale e non settimanale, consentendo quindi di sviluppare la programmazione secondo criteri di massima flessibilità;
5. la predisposizione di uno spazio orario e fisico che consenta, in base ad una programmazione di massima, i raccordi collettivi (presentazione, verifiche, conclusione, ecc. dell'UDA e/o delle UDA programmata/e);
6. le UDA previste nella programmazione del C. di Cl. possono essere "pesanti", cioè corrispondere a un monte ore di 30-40 ore perché hanno l'ampiezza massima con tutti i formatori o minima per asse culturale.

Il consiglio di classe, per arrivare ad un'efficace progettazione e a concreti risultati in termini di livelli di apprendimento, deve tenere presenti e condividere altre questioni fondamentali sia per lavorare in modo comune sia per fornire strumenti di apprendimento agli allievi sia per disporre di elementi concreti ai fini della valutazione e della verifica delle competenze prevista dall'UDA:

1. ***il repertorio delle competenze da cui sviscerare quella/e fondamentale/i da verificare al termine dell'UDA, in armonia con quelle comuni di riferimento per asse e con quelle relative al contesto scolastico-professionale di riferimento;***

¹² Documento tecnico del DM 139, 22 agosto 2007: agire in base ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e ispirare i propri comportamenti personali e sociali; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità dei saperi; analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale; riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale / globale; essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario; individuare le interdipendenze tra scienza, economia e tecnologia e le conseguenti modificazioni intervenute, nel corso della storia, nei settori di riferimento e nei diversi contesti, locali e globali.

Al termine del percorso liceale l'alunno dovrà conoscere i principali eventi e le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel loro rapporto con le altre civiltà, imparando a guardare alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente, e favorire la consapevolezza di se stessi in relazione all' "altro da sé" (profilo unico a tutti gli indirizzi)

2. un **linguaggio comune** che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di responsabilità che essi implicano;

3. un **metodo condiviso** circa la gestione dell'attività di insegnamento-apprendimento.

In questo senso il consiglio di classe e il team di lavoro individuano e scelgono in modo specifico in questa UDA e nella specifica tematizzazione la competenza che verrà verificata in modo trasversale e interdisciplinare; la competenza è definita nella logica dell'azione (e non della mera attività), prevede cioè un campo con stimoli ed opportunità in grado di mobilitare gli apprendimenti previsti, e mirata a un scopo dotato di valore; è significativa, non banale, essenziale, importante, cruciale in rapporto alla meta che si propone di perseguire e dello specifico percorso formativo in cui è prevista. E' inoltre riconoscibile nella sua forma descrittiva/narrativa in modo evidente dai diversi attori che la considerano entro il proprio linguaggio e campo di azione; infine ha validità cioè le viene attribuito un senso da parte degli attori coinvolti.

Certamente, nell'attuale situazione di fatto l'impostazione modulare interdisciplinare - che dovrebbe rappresentare l'elemento portante e generalizzato di tutto il processo di apprendimento per competenze - non appare proponibile come unica modalità di formazione, in quanto lo stesso DM 28.8.07 ricorda che nulla è mutato nelle norme che regolano l'organizzazione -nella scuola secondaria di secondo grado - dei tradizionali percorsi disciplinari mirati ai saperi. Ma il C di Cl., supportato anche dai Dipartimenti, può decidere una forte sperimentazione anche all'interno dei percorsi tradizionali, utilizzando le UDA¹³ che affrontano alcuni nodi fondamentali e sono in grado di offrire, un efficace contributo alla costruzione di performance / esiti formativi riconducibili al sistema di competenze proposto.

In questo senso la progettazione per UDA assume un valore aggiunto didattico notevole fin dalla fase di progettazione che prevede la condivisione

1. del numero, della dimensione, della collocazione della/e UDA a supporto dei percorsi specifici delle modalità di attuazione del percorso di insegnamento-apprendimento per competenze, definendo
 - a. la/le competenza/e di asse da verificare, ma anche di cittadinanza e digitali;
 - b. i compiti e le attività previste in classe rivolte agli allievi disciplinari e trasversali, i prodotti finali e intermedi;
 - c. le conoscenze e i concetti fondamentali disciplinari, operando dunque una selezione,
 - d. le abilità trasversali;
2. dei temi e i contenuti (si veda il quadro concettuale di riferimento); la scelta di argomenti, percorsi/ temi implica la rinuncia a un sapere labile, finalizzato al voto, sostituito dal riconoscimento dei saperi fondamentali, dalla cooperazione educativa, dalla valutazione efficace e attendibile;
3. della ricerca e la produzione dei materiali necessari all'UDA sia in formato cartaceo sia in formato digitale. Un punto molto importante, a volte trascurato, è la trasformazione di testi storiografici o di articoli nella rete o di testi complessi in formato "didattico", cioè a uso degli studenti. Spesso i manuali e i loro apparati documentari usano linguaggi e strutture testuali complesse per allievi delle prime classi. Una quota tempo, perciò, della progettazione comune comprende anche l'adattamento dei testi di riferimento.
4. dell'identificazione analitica delle modalità previste di insegnamento/apprendimento (alternare la didattica deduttiva a quella induttiva ovvero insegnata "a rovescio": dalla

¹³ Si definisce **UDA un intervento formativo modulare mirato a promuovere – attraverso la trasformazione di conoscenze e abilità pregresse e l'acquisizione di nuove – esiti formativi riferibili a uno specifico quadro di competenze** in www.confao/confaoelearning.it nella sezione relativa ai documenti ministeriali.

- pratica alla teoria, insegnare per laboratori nei quali gli studenti possano fare esperienza di cultura e scoprire il sapere, puntare alla produzione autonoma di prodotti culturali da parte degli studenti, ecc.);
5. della distribuzione dei tempi e dei ruoli fra i docenti coinvolti;
 6. della definizione dei tempi di applicazione dell'UDA, non solo con riferimento alla parte dell'anno scolastico ma anche in termine di monte ore dell'UDA e di periodo di svolgimento in modo coordinato tra gli insegnanti delle discipline coinvolte;
 7. dello screening delle performance/esiti formativi di partenza degli allievi;
 8. degli strumenti utilizzabili (manuali in uso, LIM, laboratori, piattaforme Moodle, ecc.);
 9. della stesura di uno schema complessivo della struttura dell'unità;
 10. della sua presentazione e illustrazione preliminare agli allievi partecipanti.

Non dovrebbe mancare, in un'ottica di innovazione didattica come è quella per competenze, la modalità di coinvolgimento degli studenti e delle famiglie per esplicitare prima di tutto il senso e il valore di una didattica che rovescia completamente il ruolo dello studente in classe che è attivo e deve produrre materiale, consapevole degli obiettivi da raggiungere.

Il coinvolgimento dello studente diventa pertanto funzionale alla valorizzazione di abilità e conoscenze pregresse, offre sostegno e motivazione durante l'attività didattica, rientra nel patto di corresponsabilità e può restituire elementi relativi al gradimento e ai livelli di apprendimento.

Altro elemento cruciale nella fase di progettazione riguarda la verifica e la valutazione sia di tipo oggettivo sia di tipo formativo sia dei livelli di performance sia finalizzata alla verifica dei livelli di competenze raggiunti per asse. Il C. di Cl. prevede di accertare durante e al termine dell'UDA anche con autovalutazione da parte degli studenti

- la/e *competenza/e*, che esplicitano le padronanze delle persone - in termini di messa in atto delle risorse possedute – nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
- le *conoscenze e le abilità* che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell'affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità (per durante le azioni formative);
- le *capacità personali* quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione etc., che costituiscono le caratteristiche che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

Dalla progettazione allo sviluppo all'attività in classe con gli studenti, l'UDA risulta in linea con le indicazioni che troviamo nei documenti ministeriali sia relativi agli assi sia alle linee guida del primo biennio. Relativamente, ad esempio, alla competenza "*Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali*"¹⁴, le varie attività e i compiti previsti in classe forniscono agli studenti gli strumenti per attuare confronti tra un prima e un dopo, anche in aree geografiche diverse, per ricostruire in modo semplice un processo di trasformazione. Dal momento che la competenza presenta una struttura a tre componenti e cioè

- prevede *indicatori* ovvero evidenze concrete – sotto forma di compiti reali – che sono considerate necessarie e sufficienti al fine di poter procedere alla valutazione della competenza stessa;
- prevede *livelli di padronanza* specificati lungo un gradiente positivo di fattori quali la comprensione del compito, l'autonomia, la responsabilità, l'affidabilità, l'apporto personale;

¹⁴ Documento tecnico del DM 139, 22 agosto 2007

- infine prevede un elenco di *conoscenze ed abilità* che sono necessariamente mobilitate nell'esecuzione del compito e che quindi risultano connesse alla competenza stessa.

La schematizzazione utile delle abilità da sviluppare nella didattica laboratoriale della nostra UDA è la seguente:

- a) Riconoscere le dimensione del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche;
- b) Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio temporali;
- c) Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi;
- d) Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale;
- e) Leggere anche in modalità multimediale, le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche, ecc. ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche;
- f) Individuare i principali mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso della storia.

Le abilità messe in gioco richiedono la costruzione di linee del tempo anche con strumenti e risorse digitali, l'individuazione di situazioni di partenza e di arrivo di tipo ambientale, economico, sociale da mettere a confronto. Solo per esemplificare e chiarire, ecco una prima lista di possibili abilità in uscita:

- l'allievo sa usare i termini relativi alle periodizzazioni in uso;
- sa leggere e costruire una linea del tempo e un grafico temporale;
- sa usare i manuali in uso e ne conosce la struttura (indici vari, immagini, editino, ecc.), insieme agli strumenti digitali della rete;
- sa schematizzare le informazioni tratte dal manuale e dai suoi apparati;
- sa smontare e ricostruire l'indice del manuale per tematizzare e ricostruire grandi fenomeni storici;
- sa ricavare informazioni dagli apparati, da testi iconografici e non continui in generale;
- riconosce le dimensione nel tempo e nello spazio attraverso l'osservazione di eventi in aree geografiche diverse;
- attua confronti tra aree geografiche diverse e in tempi diversi (presente-passato-presente)
- sa descrivere lo stato delle cose iniziale e finale (scritto-orale);
- ricostruisce il processo di trasformazione del popolamento nel mondo;
- attua confronti nel tempo e nello spazio e sa lavorare sul lungo periodo;
- sa leggere le carte geografiche, grafici e tabelle da cui ricava informazioni;
- sa tematizzare e ricostruire un processo di trasformazione;
- ricava dai vari testi (continui, iconografici, del web ecc.) le diverse informazioni pertinenti, le confronta, le seleziona e le gerarchizza;
- sistema le informazioni tematizzate in schemi, tabelle e mappe, costruisce grafici temporali tematizzati;
- sa usare gli indicatori di civiltà;
- sa concettualizzare e sa confrontare semplici modelli;
- sa attribuire a livelli appropriati i contesti studiati (aspetto economico, sociale, ecc.);
- costruisce semplici modelli di civiltà tramite indicatori comuni attraverso mappe, schemi e tabelle;
- sa descrivere e confrontare civiltà presenti e passate.

Relativamente all'asse dei linguaggi, dato per scontato che la padronanza della lingua italiana è trasversale ad ogni disciplina, le attività di lingua italiana nella classe I nell'ambito dell'UDA in questione sviluppano abilità relative specificatamente a:

- Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
- Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo;
- Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi;
- Padronanza linguaggio artistico/espressivo;
- Padronanza linguaggi multimediali;
- Utilizzare e produrre testi multimediali;

In questo senso allora il docente di italiano può lavorare su testi diversi per tipologia e argomento; ecco allora che l'intreccio con questa disciplina e la storia si fa stretto quando si lavora in classe su testi descrittivi, narrativi e a argomentativi di tipo storico e/o storiografico (anche se semplificati e ad uso degli studenti). Del resto le linee guida del primo biennio dei tecnici sono orientate alla *progettazione di percorsi con l'apporto di altre discipline, con i loro linguaggi specifici - in particolare quelli scientifici, tecnici e professionali - e favorisce la lettura come espressione di autonoma curiosità intellettuale anche attraverso la proposta di testi significativi, selezionati in base agli interessi manifestati dagli studenti [...]* Nell'organizzare il percorso di insegnamento-apprendimento il docente valorizza la dimensione cognitiva degli strumenti della comunicazione multimediale¹⁵.

Per quanto concerne l'asse tecnico scientifico, una delle competenze da raggiungere al termine del 1° biennio riguarda l' "essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate" che risulta anche funzionale rispetto all'UDA trattata in questa sede. Nella scheda elaborata dal collega di scienze vengono illustrate le modalità di insegnamento-apprendimento, le attività e i riferimenti anche sitografici utili allo sviluppo di compiti e abilità degli studenti per arrivare. Ad esempio, lavorando sulle rivoluzioni del neolitico, gli allievi possono identificare da fonti, immagini, e nella ricostruzione del processo di trasformazione esempi di tecnologia come risposte a un bisogno, possono riconoscere nel periodo storico preso in considerazione riconoscere semplici problemi e ipotizzare semplici soluzioni. In altre UDA specifiche delle discipline tecnico –scientifico poi verranno sviluppate altre abilità in contesti diversi. Tuttavia, l'interdisciplinarietà prevista nell'UDA "le rivoluzioni neolitiche" implica il superamento di quella visione dicotomica tra discipline umanistiche e scientifiche perché uno degli obiettivi fondamentali comprende proprio l'uso di strumenti trasversali che appartengono al lavoro dello storico, al lavoro cooperativo di ricerca che unisce esperti di discipline diverse¹⁶.

Riferimenti normativi

Per come è stata strutturata l'UDA, precisiamo che sono stati tenuti di riferimento alcuni elementi fondanti delle linee guida degli Istituti tecnici: prima di tutto il ruolo dell'istruzione e della formazione del biennio finalizzato. Ma non solo. Al termine del biennio dell'obbligo è prevista la certificazione delle competenze in uscita secondo criteri trasparenti e funzionali al sostegno e orientamento degli studenti: "i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nel documento tecnico allegato al regolamento emanato con decreto del Ministro della pubblica istruzione n. 139 del 22 agosto 2007 [...] Il relativo modello è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore, con riferimento agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di

¹⁵ Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istituti Tecnici, DPR 15 marzo 2010.

¹⁶ Si veda il lavoro curato da JARED DIAMOND e JAMES A. ROBINSON, *Esperimenti di storia naturale*, Codice edizioni, Torino 2011 che procede per studi comparativi, individuando permanenze e trasformazioni a livello mondiale, di fenomeni sociali, economici, antropologici, con ricerche che vedono uniti archeologici, antropologici, chimici, biologi, matematici, ecc.

istruzione (dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico e storico-sociale), entro il quadro di riferimento rappresentato dalle competenze chiave di cittadinanza, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al Quadro Europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF)¹⁷. La nostra UDA, di conseguenza, dalla fase di progettazione allo sviluppo in classe

- nelle sue modalità di insegnamento-apprendimento, si pone come obiettivi formativi generali
- a) la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, per *trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni;*
 - b) lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio;
 - c) l'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Nel documento inoltre viene sottolineata *"la dimensione trasversale ai differenti percorsi di istruzione e di formazione frequentati dallo studente, evidenziando che le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire) siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale"*.¹⁸ La progettazione dell'UDA e la scelta del tema si collocano *"nell'impianto dei nuovi ordinamenti degli istituti tecnici che richiede che la progettazione formativa sia sostenuta da forme organizzative che pongano, al centro delle strategie didattiche collegiali, il laboratorio e la didattica laboratoriale, la costruzione dei percorsi di insegnamento/ apprendimento in contesti reali, quali l'alternanza scuola-lavoro, il raccordo con le altre istituzioni scolastiche (reti) e con gli enti locali (convenzioni), anche per realizzare progetti condivisi."*

¹⁷ Regolamento emanato con decreto del Ministro della pubblica istruzione n. 139 del 22 agosto 2007

¹⁸ Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istituti Tecnici, DPR 15 marzo 2010, p.8

Indicazioni per la situazione di lavoro e materiali di documentazione

L'UDA progettata "*Le rivoluzioni neolitiche*" ha una durata di circa 15 ore per quanto riguarda la disciplina dominante, geostoria, con estensione di quattro ore per italiano, tre ore per scienze, volendo quattro ore di altri linguaggi. Si tratta perciò, da parte del C. di Cl. di affrontare in classe l'attività laboratoriale e per competenze nello stesso periodo di tempo, con le stesse modalità e con gli stessi criteri già evidenziati nella scheda precedente. Come intrecciare le discipline e come fare ricadere efficacemente nella didattica attiva degli allievi gli intrecci e le relazioni evitando gli scompartimenti stagni disciplinari?

Se la compresenza diventa sempre in più un miraggio, è pur vero che la creazione di un "laboratorio" di idee e di attività/compiti oltre che di strumenti vari dai manuali in adozione al digitale, consentono agli allievi di trovare gli agganci e le relazioni necessarie ad affrontare un tema presente in più materie, non facile anche se la manualistica lo dà per scontato e spesso per stereotipi, noto per sentito dire o grazie a documentari televisivi o testi semplificati, studiato nella scuola primaria e normalmente mai più ripreso se non appunto nella classe 1° della scuola secondaria superiore. La fase iniziale dunque di presentazione alla classe e di motivazione diventa il nodo strategico per introdurre metodologie di analisi, di sintesi, di lettura, di ricerca di informazioni, di indagine, insomma di metodo di lavoro comune e trasversale; questo insieme al "peso", all'importanza data al tema rispetto ad altri può fornire la chiave di lavoro effettivamente interdisciplinare.

1. FASE MOTIVAZIONALE E DI PRESENTAZIONE (2 ore¹⁹)

I docenti, insieme se possibile, o ciascuno nella propria ora, fanno emergere dalla discussione con la classe le conoscenze pregresse in possesso degli allievi relative al neolitico; cosa ricordano dei loro studi passati? Di quali informazioni dispongono da altre fonti? Un programma televisivo, un documentario, un filmato, un film, animazioni, immagini, ecc. E si tratta di informazioni di storia, arte, lingua, scienze? Gli studenti stessi possono creare una mappa delle preconcoscenze generali utilizzando la LIM con la quale evidenziare parole chiave, concetti, le relazioni tra concetti in discipline diverse (neolitico nella storia, nell'arte, nelle scienze, ecc.), termini fondamentali e focali, oppure costruire una mappa presa dalla rete oppure, in assenza di tecnologia, semplicemente costruire un tabellone. **Il senso del lavoro:** favorisce prima di tutto la partecipazione attiva dei ragazzi, anche di quelli solitamente meno brillanti, permette di diversificare idee e opinioni in presenza di studenti stranieri, mobilita qualche abilità digitale, stimola un primo approccio alla scrittura schematica e collaborativa che poi viene approfondita in italiano. Il lavoro sollecita altri spunti che riguardano la periodizzazione, l'indicazione dello spazio coinvolto quando si parla di neolitico, i luoghi comuni e gli stereotipi. La prima raccolta di informazioni verrà in un secondo momento confrontata con quanto emerge dall'analisi e dallo sviluppo del tema-problema.

A questo punto i docenti introducono il tema proposto. Non si tratta semplicemente di dire che cosa verrà svolto e come, ma perché si sceglie questo tema delle rivoluzioni del neolitico, perché si usa il termine "rivoluzioni" al plurale, quali sono le relazioni interdisciplinari, che cosa si andrà incontro, quali compiti avrà ciascun attore, in particolare gli studenti che saranno protagonisti per raggiungere determinati obiettivi in termini di abilità e conoscenze, lavorando non in modo passivo. Questo punto può sembrare piuttosto banale ma in realtà diventa nella didattica per competenze molto significativo dal momento che gli studenti spesso si aspettano di essere spettatori di lezioni-spiegazioni, di ripetere alcune nozioni, di essere interrogati in modo tradizionale e di avere una valutazione specifica sulla verifica programmata. Nella presentazione dell'attività, invece, spiegare in

¹⁹ Le ore comprendono sia la disciplina principale che le aggregate

modo chiaro che il percorso è una (ri)costruzione del sapere, che la valutazione è fatta anche di osservazione dei comportamenti, dei lavori in gruppo, di prodotti vari e diversi dei singoli e dei gruppi, del senso di responsabilità, di acquisizione di un metodo di lavoro che vale trasversalmente, permette di stabilire una specie di patto di lavoro comune funzionale al percorso (ma non solo a questo). Al termine della presentazione del percorso, vengono esplicitati chiaramente tempi, modalità e compiti, obiettivi e prodotti intermedi e finali, criteri delle valutazioni, formali e informali.

2. IL PERCORSO: IL RAPPORTO CON IL PRESENTE (4 ore)

L'attività in classe parte da una ricerca in rete e sui manuali in adozione del "debito" del nostro presente rispetto al neolitico. I compiti che l'insegnante assegna agli allievi, individualmente o a gruppi, riguardano la ricerca e la selezione di informazioni sul web (si tratta di ricerca guidata con siti assegnati e precedentemente controllati) relative all'agricoltura oggi e all'allevamento nel mondo occidentale²⁰ e in quelle società che ancora vivono in uno stato cosiddetto preistorico. La rete in questo senso offre molto per attuare semplici confronti rispetto al presente²¹ e per iniziare a ricostruire il passato²², per fornire indicazioni sullo spazio geografico mondiale e i suoi rapporti con agricoltura e allevamento, il consumo di terreno a scopi agricoli, la richiesta sempre maggiore di prodotti agricoli in relazione all'aumento demografico ecc. I lavori possibili di geostoria, collegabili a italiano e scienze, comprendono schematizzazioni, mappe concettuali, brevi testi di sintesi, individuazione degli spazi, lettura di dati statistici da cui trarre brevi didascalie illustrative, di spiegazione o descrittive. L'insegnante non deve preoccuparsi in questa prima fase di fornire informazioni; l'attività laboratoriale presuppone invece che l'insegnante faccia da guida ed espliciti chiaramente alla classe compiti e prodotti, tempi e responsabilità, per portare gli allievi alla comprensione autonoma e alla raccolta di conoscenze. La funzione di raccordo per passare alla seconda fase e per tirare le fila è finalizzata alla sistematizzazione del brainstorming svolto in classe.

Dai compiti assegnati emergono altri "piccoli" prodotti /conoscenze che coinvolgono sia geostoria sia italiano sia scienze: si tratta delle prime concettualizzazioni storiche relative ad agricoltura, sedentarismo, allevamento, produzione, rapporto popolazione risorse, divisione del lavoro; relative alla geostoria e alle scienze/geografia con ambiente, paesaggio, trasformazione dell'ambiente, climi, popolazioni, genetica, ecc. Italiano entra in scena

²⁰ Molto utile e snello come strumento www.worldmapper.org con carte tematiche organizzate per parole chiave (in inglese); www.fao.org per la consultazione di carte, dati, statistiche sulle risorse agricole, lo spazio occupato dall'allevamento, i rapporti popolazione-risorse, le emergenze oltre che per confronti col passato. Sulla presenza oggi di società di cacciatori-raccoglitori si veda [http://www.treccani.it/enciclopedia/cacciatori-e-raccoglitori-societa-di_\(Enciclopedia-delle-Scienze-Sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/cacciatori-e-raccoglitori-societa-di_(Enciclopedia-delle-Scienze-Sociali)/); <http://www.slideshare.net/raffaelladilorenzo/lezione-1-gli-spazi-agricoli-nelle-aree-del-mondo> lavoro di riepilogo sugli sviluppi dell'agricoltura dalla rivoluzione del neolitico a oggi con carte e dati; <http://www.slideshare.net/BarillaCFN/it-foodsecurity-bcfn2011> slide n. ° 13, 19, 22,36; <http://www.inaltreparole.net/it/esteri/faofame161109.html> carta della Fao sulla fame nel mondo oggi; <http://www.cartografareilpresente.org/article134.html> con carta della produzione cerealicola oggi nel mondo.

²¹ Ad esempio, sulla crescita demografica <http://www.ecoage.it/crescita-demografica.htm>

²² <http://www.marcadoc.it/vedere/parcoarcheologicolivelet.htm> ; http://www.delfo.forli-cesena.it/dirdisei/ipertesti/ipersito/La%20storia%20della%20Terra%20e%20dell'uomo/pag_villaggio%20neolitico.htm. Nonostante i siti siano per la scuola primaria, diventano interessanti sia per l'esemplificazione della sintesi sia per gli studenti stranieri non madrelingua sia come partenza per sviluppi successivi di testi via via più complessi dal punto di vista sintattico e lessicale per la scrittura cooperativa nella wiki;

relativamente alla comprensione di testi di varia tipologia sia manualistici (paragrafi, capitoletti), sia iconografici sia audiovisivi, digitali, con raccolta e schematizzazione delle informazioni, loro comprensione e schedatura. Se si usa una wiki è possibile far lavorare gli allievi sulla scrittura collaborativa di alcuni concetti fondamentali e/o descrizioni di ambienti, paesaggi, luoghi. La fase di lavoro coinvolge le scienze per quanto riguarda alcuni aspetti del popolamento mondiale e dei mezzi scientifici e tecnologici usati dagli esperti per la ricostruzione del popolamento della Terra, le analisi genetiche e di altra natura.

3. IL PERCORSO: IL PASSATO (13 ore)

Gli studenti sono messi di fronte a una situazione di riscoperta e ricostruzione del processo di trasformazione cioè di una situazione iniziale, il paleolitico superiore intorno ai 10.000 anni fa, a una situazione di arrivo, il mondo intorno al 4° millennio a.C.. I compiti in classe, e in parte a casa, propongono la ricerca delle informazioni nel manuale e nel web, sempre con siti controllati in precedenza, riguardanti le caratteristiche ambientali, climatiche, organizzative, economiche, tecnologie, ecc. di alcune aree geografiche nel mondo (Vicino Oriente, Cina, Valle dell'Indo, Mesoamerica) intorno ai 10.000 anni fa. Risulta un quadro descrittivo trasferibile in un cartellone, in una linea del tempo, in una mappa virtuale o cartacea a seconda delle possibilità e della strumentazione presente a scuola (in classe) che gli studenti hanno creato con un lavoro individuale e/o a gruppi che ha permesso loro di ricostruire un mondo lontanissimo. In questo senso diventa motivante studiare il passato, non più trasmesso passivamente ma scoperto direttamente, soprattutto considerate le opportunità della rete /filmati, ricostruzioni virtuali, ecc.).

Il momento successivo è rivolto al mondo nel 4° millennio a.C. con le stesse modalità in modo tale da evidenziare un altro quadro di civiltà. A questo punto la comparazione tra i due quadri emersi diventa inevitabile: quali differenze fondamentali? Che cosa è cambiato? Quali sono eventuali permanenze? Dove ci sono stati mutamenti significativi e di che tipo? Le domande suscitano discussione in classe; l'insegnante deve organizzare efficacemente la discussione, far emergere idee, suggerimenti, proposte dagli allievi, può utilizzare questa fase didattica per controllare conoscenze e abilità, interesse e difficoltà per riaggiustare il tiro dell'UDA.

Una parte di lavoro relativo al confronto da far svolgere in classe avviene sul manuale in uso. Si tratta di un'attività che, molto probabilmente, nella fase di programmazione annuale viene inserita trasversalmente in tutte le discipline delle classi prime in quanto collegata al metodo di lavoro. Agli studenti si chiede di individuare dall'indice i riferimenti alle periodizzazioni e alle aree geografiche di riferimento del tema affrontato sia del mondo 10.000 anni fa sia nel quarto millennio a.C., di individuare anche le parti (paragrafi, capitoletti, apparati) relativi al tema affrontato in modo tale da riuscire a selezionare da tutta la mole di informazioni dell'indice l'argomento proposto. Già con le informazioni dell'indice gli allievi possono costruire linee del tempo e semplici glossari di termini e concetti. Si tratta, di fatto, di smontare e rimontare l'indice del manuale per far emergere la selezione tematica, per dare continuità, per individuare concetti e parole chiave, per fornire uno strumento utile alla comparazione dei due "mondi" evitando di perdersi in pagine e parti poco significative.

Il laboratorio didattico geostorico, linguistico e scientifico continua con la ricerca delle motivazioni delle trasformazioni, attraverso quali fattori /elementi ambientali, climatici, naturali, sociali, economici le rivoluzioni del neolitico si sono realizzate. Entrano in gioco in questa fase abilità molto significative da sollecitare nella nostra classe: l'uso, ad esempio, delle fonti e della loro lettura da parte di giovani allievi, la comprensione di testi storiografici semplificati sul tema, l'uso di strumenti e di informazioni. Gli insegnanti di

italiano e di scienze insieme a quello di storia dovranno, pur nel rispetto delle discipline, far lavorare gli studenti intrecciando metodi e finalità: come leggere le informazioni da un testo iconografico, da un reperto archeologico, da resti umani/animali? Come sistematizzarle? Un aiuto non banale viene dalla rete che fornisce materiali video, ricostruzioni, carte che favoriscono una didattica attiva e collaborativa sulla diffusione della popolazione nella Terra, sulle ipotesi di vita nel paleolitico²³ e nel neolitico, sulla ricostruzione della vita in villaggi, sugli strumenti e tecnologia usata. Il lavoro prosegue con attività che consentono agli allievi di utilizzare il manuale insieme ad altri strumenti in modo tale da avvicinarsi progressivamente alla consapevolezza che la visione e la ricostruzione storica non è unica, che esistono semplificazioni, stereotipi; che la durata di tali fenomeni è lenta, diversa da uno spazio geografico a un altro. La lettura di carte tematica e la costruzione di linee del tempo da leggere in orizzontale sulle durate e in verticale sulle contemporaneità diventano utilissimi oggetti per fissare alcune conoscenze, anche poche, ma solide. Alcuni concetti, ad esempio, proprio quello di rivoluzione/i neolitica/he, assumono un altro valore rispetto a quanto presentato usualmente nei manuali e permettono anche di svolgere un'attività interessante sulla problematizzazione (**si veda le indicazioni relative al quadro concettuale di riferimento**).

Anche nella ricostruzione del processo di trasformazione, l'interdisciplinarietà diventa la chiave di volta: in italiano la lettura e la comprensione di semplici testi storiografici diversi adattati ad uso didattico fanno emergere differenti ipotesi e argomentazioni che la classe può trasformare in brevi testi narrativi e/o argomentativi. Il docente di italiano non conduce un lavoro diverso da quello che farebbe normalmente, ma usa una varietà di testi non narrativi e non letterari per sviluppare abilità richieste e arrivare a competenze dell'asse dei linguaggi (dalla schedatura delle informazioni alla scrittura per tipologia di testo, dall'uso del digitale a un minimo di senso critico). D'altra parte, gli studenti si rendono conto che un testo di storia può essere trattato in italiano, in scienze, in arte e viceversa. Che l'analisi di carte e mappe non è di pertinenza solo della geografia; che gli apparati iconografici disponibili e i filmati possono essere trattati con gli stessi strumenti in più discipline per arrivare a informazioni tali da ricostruire un processo durato millenni in uno spazio geografico mondiale²⁴. La trasversalità metodologica e l'intreccio disciplinare pertanto evitano il sapere frammentato e a scompartimenti stagni.

La ricostruzione del processo di trasformazione è in linea con quella competenza richiesta dal documento Fioroni "Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali" anche per la dimensione mondiale del percorso. Tutto il laboratorio didattico verte su attività sia individuali sia di gruppo sia in presenza sia a distanza quali:

- ricerca di informazioni dai manuali, dalla rete sia in testi scritti narrativi, descrittivi, argomentativi, immagini, carte tematiche (interdisciplinare);
- sistemazione delle informazioni in schemi, mappe, sintesi anche in digitale per lo sviluppo di scritture diverse (interdisciplinare);
- la ricerca e la comprensione di termini specifici disciplinari, lo sviluppo di conoscenze

²³ A titolo esemplificativo http://www.focus.it/curiosita/arte/la-visita-virtuale-alla-grotta-di-lascaux_C11.aspx ; <http://www.lascaux.culture.fr/>.

²⁴ Si danno di seguito alcuni suggerimenti a siti utili per il lavoro in classe relativi al tema: <http://ilfattostorico.com/2011/09/01/lantico-dna-rivela-i-segreti-della-storia-umana/>; <http://www.ecoage.it/crescita-demografica.htm>; [http://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzioneneolitica_\(Enciclopedia_delle_Scienze_Sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rivoluzioneneolitica_(Enciclopedia_delle_Scienze_Sociali)/); <http://www.marcadoc.it/vedere/parcoarcheologicolivelet.htm> ; http://www.delfo.forli-cesena.it/dirdisei/ipertesti/ipersito/La%20storia%20della%20Terra%20e%20dell'uomo/paq_villaggio%20neolitico.htm ; <http://www.panoramio.com/photo/48566009>

specifiche, di concetti e di concettualizzazioni anche attraverso il lavoro cooperativo per favorire studenti in difficoltà e per mettere in moto risorse di singoli studenti che in altro modo rimarrebbero ai margini;

- la ricostruzione degli avvenimenti, sia in modalità scritta anche digitale (video, ppt, wiki, ecc.) sia orale, di un processo fondamentale anche con l'individuazione di permanenze e di mutamenti nel passato e nel presente;
- la costruzione di linee del tempo;
- la produzione di semplici testi narrativi, descrittivi, argomentativi, comparativi anche di tipo scientifico, geografico, linguistico per l'utilizzo specifico del registro linguistico disciplinare;
- la discussione e i raccordi tra un passaggio e l'altro;
- il lavoro di gruppo con assegnazione di specifici compiti, tempi e responsabilità.

Per quanto riguarda le verifiche e la valutazione, i docenti hanno a disposizione schede di osservazione che hanno costruito nella fase di progettazione dell'UDA per avere sotto controllo tutto il lavoro nelle sue fasi iniziale, in itinere e finale anche per i lavori di gruppo; hanno a disposizione i prodotti intermedi degli studenti (interventi, lavoro in classe, risoluzione di compiti, testi scritti, schemi, ecc.); hanno l'archivio digitale di tutta l'UDA svolta in classe. In questo senso la valutazione diventa attendibile perché sfrutta vari elementi/prodotti, è diluita nel tempo, mette in gioco tutti gli studenti che hanno molte opportunità di recupero. L'interdisciplinarietà, inoltre, gioca a favore della verifica delle competenze attraverso le abilità messe in moto e l'utilizzo delle conoscenze.

4. FASE DI RITORNO AL PRESENTE (tre ore)

Al termine del lavoro, la classe viene messa nella condizione di confrontare quanto appreso con quanto emerso nella prima parte dell'attività didattica: concetti fondamentali, comparazioni, luoghi comuni diventano occasione per una discussione pratica e utile anche ai fini dell'autovalutazione degli allievi che hanno gli strumenti per definire sia l'interesse sia la qualità di quanto acquisito sia la qualità del proprio lavoro. Sarebbe interessante, ad esempio, far lavorare, a mo' di riepilogo, gli allievi su cosa ci è rimasto oggi del neolitico a livello di organizzazione sociale ed economica²⁵.

²⁵http://www.lescienze.it/news/2012/05/29/news/neolitico_agricoltura_propriet_del_terreno_eredi_patrilocalit_sepulture_asce_stronzio-1050584/; [http://www.treccani.it/enciclopedia/dal-neolitico-all-eta-dei-metalli-dalle-prim-comunita-agricole-alle-societa-complesse-vicino-orient \(Il-Mondo-dell'Archeologia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dal-neolitico-all-eta-dei-metalli-dalle-prim-comunita-agricole-alle-societa-complesse-vicino-orient (Il-Mondo-dell'Archeologia)/); [http://www.treccani.it/enciclopedia/dal-neolitico-all-eta-dei-metalli-i-modelli-della-neolitizzazione-in-europa-e-nel-bacino-del-mediterraneo \(Il-Mondo-dell'Archeologia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dal-neolitico-all-eta-dei-metalli-i-modelli-della-neolitizzazione-in-europa-e-nel-bacino-del-mediterraneo (Il-Mondo-dell'Archeologia)/). I testi devono essere adattati in quanto lunghi e complessi. Tuttavia alcune parti sono interessanti in quanto fanno emergere quanto le rivoluzioni del neolitico abbiano inciso sugli sviluppi sociali, economici, artistici, tecnologici, organizzativi nei periodi successivi e quanto oggi noi siamo debitori del grande momento di trasformazione passato.

“Imparare a riconoscere e ad usare l’argomentazione geo-storica per costruire competenze di comunicazione e di scrittura in lingua italiana”.

Introduzione

La progettazione delle attività che si propongono, nasce dalla sollecitazione delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012e*, precisamente, dall’introduzione all’*Italiano* che chiama in causa l’insegnante della disciplina come promotore delle abilità di studio e di produzione di testi:

“...l’insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline”), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari, narrativi, espositivi e argomentativi.»

In questo lavoro tenteremo tuttavia di fare un passo ulteriore verso la continuità e la intensità di attenzione che sono indispensabili per stabilire il rapporto ottimale tra studio della storia e della geografia per lo sviluppo delle abilità linguistiche e, pertanto, di coinvolgere l’insegnante di storia e di geografia nell’assumere la loro corresponsabilità nella costruzione di tali abilità, nella consapevolezza che nel biennio della scuola superiore l’insegnamento di italiano e storia in molti casi è affidato alla persona di un unico insegnante.

Vorremmo poter superare quindi con le attività proposte, la convinzione che le competenze di produzione del testo scritto siano fine a se stesse, poiché siamo convinti che siano invece interdipendenti con le competenze di comprensione e di elaborazione dei testi orali e scritti di tutte le discipline, poiché tutte le discipline concorrono alla costruzione di competenze di comunicazione e di scrittura in lingua italiana.

E se è vero che la formazione di queste ultime è l’esito delle abilità esercitate rispetto alla tessitura di informazioni prodotte attraverso diverse fonti e mediante la rielaborazione di singoli testi e di singole conoscenze; la competenza linguistica dello studente del biennio della scuola superiore non dipende dal solo possesso di un lessico appropriato o dal dominio delle strutture grammaticali e sintattiche, ma dall’abilità trasversale di organizzare informazioni, usare conoscenze allo scopo di comprendere e produrre nuovi testi.

A sostegno di questa impostazione della nostra progettazione viene anche il pensiero di Ivo Mattozzi, là dove afferma che *“si possano formare abilità linguistiche di base anche a prescindere dalle discipline, ma che le competenze si sviluppino grazie all’applicazione delle abilità linguistiche in ambiti disciplinari e all’acquisizione di conoscenze significative e utilizzabili nella comprensione del mondo.*

Le competenze linguistiche in storia si manifestano quando il soggetto dimostra di sapere gestire la comunicazione orale e scritta con proprietà e ricchezza lessicale e concettuale, con correttezza sintattica e grammaticale, con le capacità cognitive per organizzare le informazioni e i significati in testi narrativi o descrittivi o argomentativi.

Ma affinché si generino queste competenze occorre investire le abilità linguistiche nella lettura e

comprensione di testi storici di buona qualità e occorre che siano acquisite conoscenze sensate e disponibili ad essere rielaborate in comunicazioni funzionali a nuovi scopi. »²⁶

Le attività proposte si configurano quindi anche come avvio al riconoscimento e alla costruzione del testo argomentativo di tipo storico, che implica da una parte l'uso delle conoscenze storiche; dall'altra saper gestire descrizioni, schematizzazioni e, per quanto riguarda i dati di fatto, le narrazioni.

CONTESTO E IDEA PROGETTUALE

Nel biennio della superiore, per costruire competenze trasversali (comprensione, schematizzazione, scrittura estesa) si progetta di usare contenuti disciplinari per sviluppare competenze trasversali all'esercizio della cittadinanza attiva.

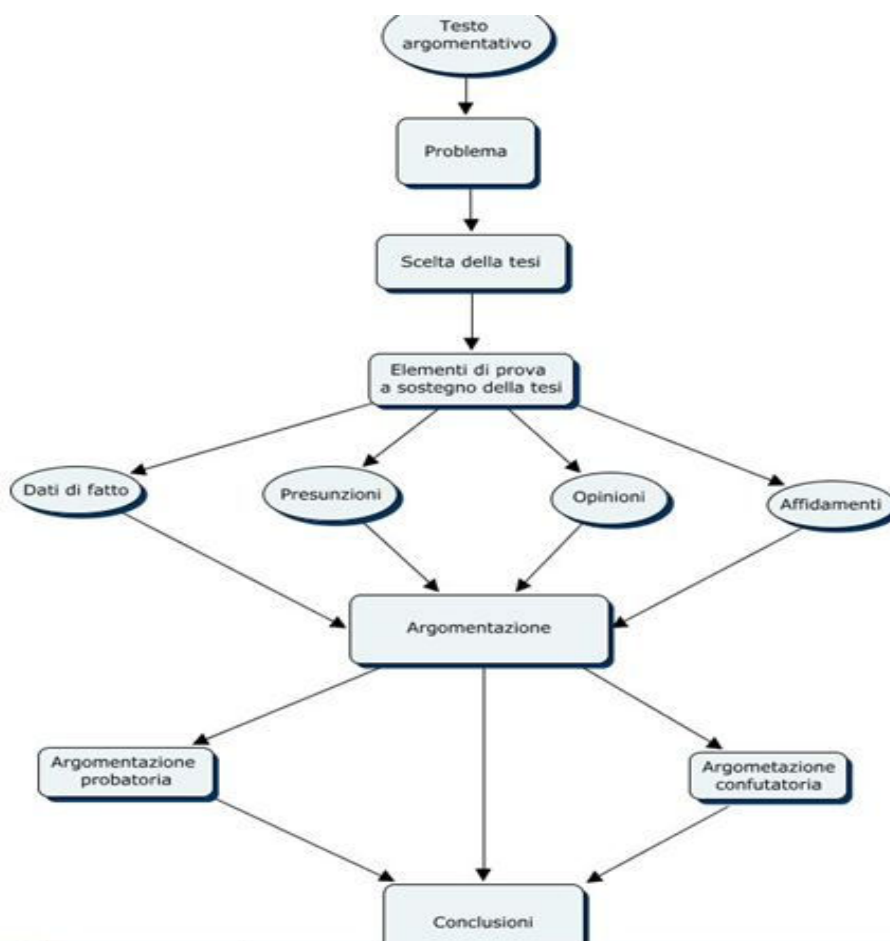
L'ideazione: da un problema del presente (la relazione ambiente – risorse)ci si rivolge al passato (transizione neolitica) per ritornare al presente con l'intento di leggerlo in modo più colto, attraverso attività laboratoriali che mettano in gioco le singole individualità e il gruppo classe.

LE FINALITA'

Conoscenza, riconoscimento e scrittura di testi argomentativi di ambito geo-storico intorno ad un nodo problematico della ricerca storiografica sul passaggio fra sistemi nomade e sedentario, fra paleolitico e neolitico.

Ricostruzione delle diverse fasi presenti nel procedere argomentativo come nella mappa della pagina seguente:

²⁶.I. MATTOZZI, *Competenze linguistiche per la storia o competenze storiche per l'italiano?*2012



(mappa delle fasi per la costruzione di un testo argomentativo)

CONOSCENZE DA METTERE IN GIOCO:

Preconoscenze: conoscere gli elementi della situazione comunicativa; conoscere i requisiti di un testo coerente e coeso; conoscere le tecniche della descrizione e della narrazione.

Prerequisiti: saper riconoscere e scrivere testi di carattere descrittivo e narrativo - saper usare la lingua italiana in particolare per quanto riguarda i connettivi, i modi e i tempi del verbo.

Conoscenze da costruire attraverso il percorso: le caratteristiche dei testi argomentativi, in particolare quelle del testo storiografico; le tecniche argomentative.

OBIETTIVI DEL PERCORSO ITA-GEO-STORIA:

OBIETTIVO ESPLICITO DISCIPLINARE – ITALIANO: saper riconoscere e produrre un testo scritto di tipo argomentativo:

- Riconoscere e scrivere testi su argomenti specifici usando un linguaggio oggettivo e un registro adeguato;

OBIETTIVO ESPLICITO inter-DISCIPLINARE - GEO –STORIA: ricercare materiali e fonti da utilizzare nello sviluppo di un testo argomentativo di tipo geo-storico:

- Riconoscere e scrivere testi per spiegare e argomentare le scelte orientative compiute.

OBIETTIVI TRASVERSALI

- Riconoscere gli elementi costitutivi del testo, le informazioni principali.
- Individuare collegamenti con il contesto storico-culturale.
- Utilizzare le tecniche di supporto.
- Suddividere in sequenze i testi e riconoscerne la tipologia.
- Usare le risorse digitali per la ricerca e la composizione di testi argomentativi.

ATTIVITA'PREVISTE

1. Attività per la verifica dei seguenti prerequisiti e delle preconoscenze

- saper individuare la domanda e saper individuare le parole chiave. *La domanda stimolo potrebbe essere la seguente: "Quale la relazione del nostro presente con la Preistoria?"*
- saper ricercare le idee (fare la lista delle idee): *brevi testi di racconto descrizione di ciò che gli allievi sanno/ricordano della Preistoria.*
- saper organizzare le idee in una scaletta (raggruppamento e disposizione in ordine logico): *visualizzare schemi adatti alle rappresentazioni usando quelli presenti in ambienti quali www.exploratree.org*
- saper stendere un testo coerente e coeso, in lingua italiana: *selezionare il lessico della preistoria, le immagini della e dalla preistoria.*
- saper rivedere il testo sul piano stilistico e contenutistico (pensare alla situazione comunicativa)

2. Attività specifiche del percorso

- riconoscere il testo argomentativo di tipo geo-storico e la sua struttura
- saper analizzare un testo argomentativo
- saper lavorare direttamente sui testi storiografici
- saper produrre in lingua italiana un testo geo-storico di tipo argomentativo
- concretare la trasversalità disciplinare nel metodo trasversale

DURATA DEL PERCORSO: ponendosi all'interno delle attività relative alle competenze di scrittura da costruire nel primo biennio della superiore, il tempo medio in ore sul tema delle rivoluzioni neolitiche prevede, per costruire le competenze di riconoscimento e scrittura di un testo argomentativo di tipo geo-storico, 8-10 ore. Con questo si vuol dire che le competenze di scrittura, proprio per la ricorsività necessaria al processo stesso, si esauriscono nel tempo indicato. Esso si

riferisce unicamente al tema delle Rivoluzioni Neolitiche al quale si ispira tutto il percorso interdisciplinare.

COMPETENZE

La competenza che si intende costruire è così descrivibile: saper riconoscere e analizzare un testo argomentativo di tipo geostorico, coerente, coeso, completo.

1) Coerente

- saper individuare il problema
- saper individuare la tesi
- saper selezionare gli argomenti e ordinarli in modo efficace.

2) Coeso

- Saper riconoscere i legami grammaticali (connettivi) e lessicali che uniscono i concetti
- Saper usare i legami grammaticali (connettivi) e lessicali che uniscono i concetti
- Saper schematizzare le diverse componenti di un testo argomentativo pertinente rispetto alla tesi nelle argomentazioni e nei legami.

3) Completo

- saper riconoscere un testo argomentativo pertinente rispetto alla tesi, consequenziale nelle argomentazioni, omogeneo nello stile
- saper produrre un breve testo argomentativo pertinente rispetto alla tesi, consequenziale nelle argomentazioni, omogeneo nello stile.

METODOLOGIA

- Introduzione dell'insegnante all'argomentazione e alle sue tecniche. Motivazione della scelta del tema e del testo di riferimento a integrazione e confronto con il tema delle rivoluzioni neolitiche o meglio della Preistoria presente nel manuale di storia in adozione e nella rete.
- Laboratorio di lettura e scrittura: esemplificazione in classe, esercitazioni a casa, autocorrezione, correzione a coppie e di gruppo
- Attività di orientamento e di controllo dei risultati parziali a cura del docente; di sintesi finale, a cura del docente.

DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA'

1. ATTIVITA' DI AVVIO – MOTIVAZIONE

Gli studenti, provocati dal docente, rispondono alla domanda stimolo: "Esistono relazioni nel presente con ciò che sappiamo della Preistoria?"

La discussione vede una raccolta delle risposte a cura degli stessi e un primo tentativo di costruire una mappa delle idee emerse.

Su sollecitazione del docente si procede ad una **segnalazione dei termini e dei concetti da risemantizzare per la condivisione**. Si prepara quindi un piccolo **glossario** degli stessi, con l'obiettivo esplicito di arricchirlo durante il lavoro di ricerca e di sistemazione delle informazioni che emergeranno durante le attività di ricerca e di riflessione.

Il docente fornisce i **testi di Clive Pointing**, tratti dal saggio "Storia verde del mondo" e invita gli studenti a leggere e selezionare le **informazioni presenti nel manuale** sul tema della Preistoria. Sempre il docente invita alla navigazione nella rete e all'uso degli **strumenti**:

-**Google Earth**, per la localizzazione delle aree geografiche interessate dal tema rivoluzioni neolitiche.

- **Cronologie**: http://it.wikipedia.org/wiki/Cronologia_della_preistoria, per riportare in ordine cronologico i principali avvenimenti del periodo preistorico, divisi per periodi.

- **Schemi di rappresentazione**: www.exploratree.org, per organizzare nelle diverse figure testuali le informazioni a favore o contrarie al tema delle Rivoluzioni neolitiche e poterle condividere.

2. ATTIVITA' PER ESPLORARE LE IPOTESI DI SPIEGAZIONE PROPOSTE DALLA STORIOGRAFIA CONTEMPORANEA SUL TEMA DELLE RIVOLUZIONI NEOLITICHE

2.1. NAVIGAZIONE INTERNET: a coppie gli studenti esplorano i seguenti link selezionati sul Paleolitico (1-2) e sul Neolitico (3-4) dal docente:

- 1. http://www.focus.it/curiosita/arte/la-visita-virtuale-alla-grotta-di-lascaux_C11.aspx
- 2. <http://www.lascaux.culture.fr/>
- 3. <http://www.marcadoc.it/vedere/parco-archeologico-livelet.htm>
- 4. <http://www.panoramio.com/photo/48566009>

2.2. LETTURA E COMPrensIONE: a coppie gli studenti leggono, comprendono, schematizzano i testi selezionati (e **qui in allegato**) tratti da: Clive Pointing, *Storia verde del mondo*, SEI, Torino, 1992.

3. ATTIVITA' SUI TESTI e DI SCRITTURA: gli studenti individuata la domanda –"Perché parliamo di rivoluzioni neolitiche usando il plurale?"- **INDIVIDUANO** gli elementi di prova nei testi forniti dal docente (qui in allegato) letti, compresi e schematizzati; individuano le modalità di scrittura (descrizione, narrazione, raccordi di argomentazione, dati di fatto, argomentazioni).

Con le nuove informazioni integrate eventualmente anche attraverso la selezione operata fra le diverse proposte della navigazione nella rete, **costruiscono un nuovo testo di tipo multimediale**, mettendo in luce il processo di trasformazione, gli spazi geografici dove le rivoluzioni avvennero, le risorse e la popolazione coinvolte, come argomenti-prove a sostegno della tesi **Rivoluzioni neolitiche**.

3.1. Descrizione analitica delle attività sui testi per la costruzione della competenza di comunicazione e scrittura in lingua italiana. Argomentazione probatoria.

Nei testi indicati (vedi allegati) l'allievo:

- Esamina il titolo (individua la tipologia, sottolinea le parole-chiave)
- Ricerca le idee con tecniche diverse (brain-storming, lista, mappa)
- Pone il problema

- Enuncia la tesi
- Prevede destinatario e destinazione del testo
- Seleziona gli argomenti in base a destinatario e destinazione del testo
- Ordina gli argomenti nell'ordine pragmaticamente più efficace
- Stende la scaletta
- Passa alla fase di stesura-riscrittura del testo
- Rilegge il testo composto, privilegiando ogni volta una diversa ottica di revisione e controlla in particolare:
 - correttezza ortografica
 - correttezza morfologica
 - correttezza sintattica
 - controllo della punteggiatura
 - pertinenza rispetto alla richiesta
 - ordine logico dei concetti espressi (coerenza testuale)
 - coesione testuale ed uso dei connettivi
 - registro linguistico utilizzato
 - uso del lessico specifico
- Stende le conclusioni del testo
- Rilegge e revisiona di nuovo il testo, verificando che le conclusioni siano consequenziali sul piano logico/contenutistico e sul piano stilistico
- Consegna il suo lavoro all'insegnante per la valutazione.

TESTI SELEZIONATI PER IL PERCORSO DI ITALIANO GEOGRAFIA TRATTI DA CLIVE POINTING "STORIA VERDE DEL MONDO" SEI, 1992.

T1. Gli albori dell'agricoltura. (nodo problematico nel processo di trasformazione dal Paleolitico al Neolitico)

Tesi : "L'adozione dell'agricoltura rappresentò il cambiamento più radicale nella storia dell'umanità: non solo determinò per la prima volta la nascita di società stabili, ma mutò profondamente la società stessa[...] alla base c'era un nuovo atteggiamento verso la proprietà del cibo[...] l'agricoltura portò con sé l'idea che il cibo fosse proprietà dei singoli individui o di organizzazioni più vaste..." (pag.63).

"E' difficile spiegare perché fu adottata l'agricoltura. I gruppi dediti alla raccolta e alla caccia avevano sviluppato un ampio repertorio di metodi per assicurarsi la sussistenza, nella maggior parte dei casi e in tutte le zone, tranne quelle più marginali, senza necessità di impiegare molto tempo e sforzo. Sfruttando un'ampia gamma di risorse erano anche in grado di ridurre i rischi connessi, avendo anche cura di evitare che qualsiasi tipo di pianta o di animale venisse meno. Senza dubbio l'agricoltura non è una scelta più facile della raccolta e della caccia; richiede uno sforzo molto maggiore per disboscare il terreno, seminare, curare le colture, effettuare il raccolto e badare agli animali addomesticati. Non fornisce necessariamente cibo più nutriente, né offre una maggior sicurezza, perché seleziona una gamma molto più limitata di piante e di animali da cui dipendere. L'unico vantaggio dell'agricoltura rispetto ad altre forme di sussistenza è che, in cambio di un maggiore sforzo, è in grado di fornire più cibo da un appezzamento di terra più piccolo.

Molte delle più antiche spiegazioni dell'adozione dell'agricoltura si basavano sull'idea che questa attività offrisse vantaggi così ovvi da essere adottata non appena le conoscenze umane e le conquiste culturali avessero raggiunto un livello sufficientemente avanzato. A seguito delle recenti ricerche sul modo di operare e di procurarsi il cibo dei gruppi dediti alla caccia e alla raccolta, questo approccio è stato in gran parte abbandonato. Un'alta teoria ha collegato l'adozione dell'agricoltura ai cambiamenti climatici che hanno avuto luogo al termine dell'ultima glaciazione. Miglioramenti del clima avrebbero determinato senza dubbio cambiamenti sostanziali nelle fasce di vegetazione e quindi nelle risorse a disposizione degli esseri umani per essere sfruttate. Nell'Europa Nord-orientale la sostituzione della tundra con la foresta

temperata distrusse completamente la base di sussistenza degli uomini dediti ad un rudimentale allevamento delle renne e impose il passaggio ad un metodo radicalmente diverso di procurarsi il cibo. Ma i cambiamenti climatici erano avvenuti anche prima, senza determinare alcuna modifica fondamentale nei sistemi di sussistenza, ed erano distribuiti lungo un periodo di migliaia di anni, dando molto tempo agli esseri umani di adottare strategie alternative di raccolta e di caccia. Gli effetti del cambiamento climatico nelle tre zone centrali dell'Asia Sud-occidentale, della Cina e del Meso-america sarebbero stati anche molto diversi, e non è quindi probabile che possano aver determinato una reazione analoga. Inoltre le piante e gli animali che alla fine furono addomesticati erano presenti nelle stesse zone da migliaia di anni, ed erano stati utilizzati in modo non molto diverso dalla completa domesticazione.

La spiegazione che rispecchia meglio le conoscenze moderne si basa sulle crescenti pressioni esercitate dalla popolazione. Sebbene i gruppi dediti alla raccolta e alla caccia prendano alcune misure per limitare il proprio numero a un livello che l'ambiente sia in grado di sopportare senza sforzo, non sempre ci riescono. La soluzione usuale per la popolazione in eccesso, che non può essere mantenuta dal territorio esistente del gruppo, consiste nel separarsi, formare una nuova comunità e sfruttare una nuova zona. Se, nel caso dei gruppi preistorici, questo processo fosse continuato per un lungo periodo, alla fine tutti i territori adatti sarebbero stati occupati. È possibile che una popolazione umana di circa quattro milioni di persone (livello raggiunto circa 10.000 anni fa), o anche meno, fosse approssimativamente il massimo che si poteva sostenere con un sistema di vita fondato sulla raccolta e sulla caccia. Se la crescita della popolazione fosse continuata oltre questo punto, soprattutto nelle zone relativamente affollate, i gruppi sarebbero stati costretti a occupare habitat meno favorevoli, dove avrebbero dovuto dipendere da piante e animali di qualità inferiore o dove gli ecosistemi erano meno ricchi e sarebbe quindi stato necessario un maggior sforzo per procurarsi cibo sufficiente. Nel caso di migliaia di anni la continuazione di questo processo di trasferimento e la necessità di un maggiore sforzo per procurarsi il cibo avrebbero portato i gruppi ad adottare sistemi di sfruttamento dell'ambiente molto più intensivi e dispendiosi di tempo, che alla fine avrebbero condotto a quella che oggi è riconosciuta come agricoltura su larga scala. Una volta raggiunto il punto in cui erano disposti ad adottare le tecniche agricole o non rimaneva loro altra alternativa, questi gruppi sarebbero stati soggetti a un effetto a dente di arresto: la produzione di cibo sarebbe aumentata e sarebbe stato possibile nutrire un numero maggiore di persone. In mancanza di controllo, la popolazione, più numerosa, avrebbe esercitato più pressione per arrivare a una coltivazione ancora più intensiva. I cambiamenti da una generazione all'altra sarebbero stati lievi, ma avrebbero prodotto grandi effetti cumulativi.

I cambiamenti ora riconosciuti come gli albori dell'agricoltura si verificarono inizialmente nell'Asia Sud-occidentale, in Cina e in Meso-america in un periodo di diverse migliaia di anni. Le somiglianze fra le tre zone sono tali da rendere possibile individuare un processo comune, ma i risultati finali hanno mostrato differenze significative: Le colture che si potevano far crescere e gli animali che si potevano addomesticare erano determinati dal clima e dal modo in cui la deriva aveva separato i vari continenti, consentendo alla flora e alla fauna di evolversi in isolamento. Le diverse forme di agricoltura che emersero dovevano avere un profondo influsso sullo sviluppo delle società umane in queste diverse zone, e quindi sull'intero corso della storia mondiale."

(Pagg. 48-49-50)

T.2 – DISTRUZIONE E SOPRAVVIVENZA

Tesi. "L'adozione dell'agricoltura esercitò sollecitazioni all'inizio circoscritte ma che, a mano a mano che l'agricoltura si diffondeva, allargavano anche i loro effetti." (pag.80)

"L'agricoltura comporta l'eliminazione dell'ecosistema naturale per creare un habitat artificiale in cui l'uomo possa coltivare le piante e tenere gli animali che vuole. Gli equilibri naturali e la stabilità intrinseca dell'ecosistema originale vengono in tal modo distrutti. Invece di una varietà di piante e di una copertura naturale permanente del suolo un numero ridotto di colture utilizza lo spazio disponibile solo per parte del tempo. Il suolo è esposto al vento e alla pioggia in misura molto maggiore di prima, soprattutto dove i campi vengono lasciati incolti per parte dell'anno, determinando tassi di erosione del suolo molto più elevati che negli ecosistemi naturali. Anche i processi di reintegrazione delle sostanze nutritive vengono turbati e sono quindi necessari ulteriori interventi sotto forma di concimi o fertilizzanti, se si vuole mantenere la fertilità del terreno. L'introduzione dell'irrigazione è ancora più negativa perché crea un ambiente più artificiale persino rispetto alla coltivazione all'asciutto, che dipende dalla piovosità. Aggiungere grandi quantità di acqua a un terreno povero può consentire all'agricoltore di realizzare le colture che preferisce, ma può avere effetti catastrofici a

più lungo termine. L'acqua in sovrappiù defluisce nella falda freatica e, in periodi di diversa durata e a seconda delle condizioni locali, ne detminerà l'aumento dei livelli fino a quando il suolo si saturerà. Inoltre altera il contenuto minerale del terreno: aumenta la quantità di sale e alla fine, soprattutto nelle zone calde con tassi di evaporazione elevati, può produrre sulla superficie uno spesso strato di sale che rende impossibile l'agricoltura. L'unico modo in cui si può evitare questo processo consiste nell'usare l'irrigazione con molta cautela, non bagnando troppo d'acqua e lasciando il terreno a maggese per lunghi periodi."

T.3. –Tesi:"La diffusione di società stabili aumentò anche in altri modi le pressioni sull'ambiente". (pag.80)

"L'impatto globale dei gruppi dediti alla raccolta e alla caccia, con il loro sistema di vita mobile e la domanda di beni a livelli bassi, era stato lieve e relativamente esteso. Ma la comparsa di villaggi e cittadine (e la crescente popolazione) fece sì che la domanda di risorse fosse ora molto più concentrata e gli sforzi per aumentare l'offerta avrebbero inevitabilmente posto ulteriori sollecitazioni su aree più piccole. Sorsero nuove esigenze, soprattutto di materiali da costruzione per case permanenti, e anche di merci nuove e più varie. Le foreste soffrirono maggiormente mentre cresceva in continuazione la domanda di legname per costruire le case, riscaldarle e cuocere il cibo. Il disboscamento locale, che portava a una crescente erosione del suolo, divenne un problema intorno alle zone colonizzate. Recenti testimonianze provenienti dalla Giordania Centrale indicano che sin dal 6000 a.C., a circa un migliaio di anni dalla comparsa delle comunità stanziali, i villaggi venivano abbandonati mentre l'erosione del suolo provocata dal disboscamento determinava gravi danni al paesaggio, diminuzione della resa dei raccolti e infine incapacità di produrre cibo a sufficienza.[...]"

T.4. – Tesi:" La creazione di ambienti artificiali per produrre alimenti e la comparsa di comunità servì non solo a rafforzare l'impatto ambientale delle attività umane, ma rese anche più difficile per le società sfuggire alle conseguenze delle proprie azioni".(pag.81)

"Non c'è da meravigliarsi che i primi segni dei danni diffusi apparissero in Mesopotamia, la zona in cui erano state effettuate per la prima volta le più ampie modifiche dell'ambiente naturale [...]Leonard Woolley, uno dei responsabili degli scavi delle più antiche città di Sumer, apriva perplesso dal paesaggio desolato e in gran parte privo di alberi della Mesopotamia Meridionale contemporanea.

"Solo a coloro che hanno visto il deserto mesopotamico pressochè incredibile l'evocazione del mondo antico, così totale è il contrasto tra passato e presente...e cosa ancora più difficile da immaginare, che quella desolata distesa abbia mai potuto fiorire e dar frutto per sostenere un mondo fervente di attività. Perché, se Ur era la capitale di un impero, se il Sumer era un tempo un vasto granaio, la popolazione è diminuita fino a scomparire e il suolo stesso ha perso le sue proprietà?".(pag.82)

LE PROVE: I CASI

T5. IL CASO DEI SUMERI – la salinizzazione

"I Sumeri stessi distrussero, secondo Woolley, il mondo che avevano creato con tanta cura dal difficile ambiente della Mesopotamia Meridionale.

La valle dei due fiumi, il Tigri e l'Eufrate, poneva grossi problemi per qualsiasi società soprattutto a Sud. I fiumi erano in piena in primavera, dopo lo scioglimento delle nevi invernali vicino alla loro sorgente, e in magra tra agosto e ottobre, il periodo in cui le colture appena piantate avevano bisogno di acqua. Nel Nord della Mesopotamia il problema era attenuato dalle piogge del tardo autunno e dell'inverno, ma più a sud la piovosità era bassa e spesso inesistente. Ciò

significava che nella regione dei Sumeri l'immagazzinamento dell'acqua e l'irrigazione erano essenziali se si volevano far crescere i raccolti. Tuttavia un insieme di condizioni locali concomitanti faceva sì che questi processi comportassero sia costi che benefici...D'estate le temperature erano elevate, arrivando spesso fino a 40°C, il che aumentava la vaporizzazione superficiale e quindi il contenuto di Sali nel terreno. La ritenzione idrica degli strati più profondi del suolo e quindi il rischio di saturazione d'acqua erano accresciuti da due fattori: la permeabilità della terra era molto scarsa e aggravata dal drenaggio lento provocato dal terreno molto basso, le cui condizioni erano peggiorate dalla quantità di limo trasportato a valle dai fiumi e causato probabilmente dal disboscamento negli altopiani, il che determinava l'aggiunta di un metro e mezzo di limo ogni mille anni e provocava l'estensione dei due fiumi di circa ventiquattro chilometri ogni millennio. Mentre la terra si saturava sempre più d'acqua e la falda freatica cresceva, una quantità maggiore di Sali veniva portata in superficie, dove, in seguito agli elevati tassi di evaporazione, si creava uno spesso strato di sale."... "la maggior salinizzazione del suolo si può desumere dalla minore quantità di frumento coltivato e dalla sua sostituzione con l'orzo che tollerava più sali"... A partire dal 2000 a.C. esistono resoconti del tempo che parlano di "Terra diventata bianca", un chiaro riferimento al drammatico effetto della salinizzazione"...Le conseguenze, per una società che dipendeva tanto dal surplus alimentare, erano prevedibili...l'entità d'ella burocrazia e, cosa forse ancora più importante, dell'esercito che si poteva nutrire e mantenere diminuì rapidamente, rendendo lo stato estremamente vulnerabile alle conquiste da parte esterna."(pag.83)

T6. IL CASO DELLA CINA - il disboscamento

"L'estensivo disboscamento è stato un problema per un certo numero di civiltà nel corso della storia...le prime comunità mancavano della tecnologia adatta per il disboscamento su vasta scala, ma nel loro insieme, l'ascia metallica, lo scorrecciamento e l'incendio sarebbero stati metodi molto efficaci per ottenere legname o eliminare una porzione di foresta. Nessuna generazione si sarebbe accorta di apportare un cambiamento drammatico..."

In Cina lo sviluppo dell'agricoltura e la comparsa delle prime società stabili era stata basata sulla coltivazione del miglio su terreni di l'ossfacilmente lavorabili nel nord del paese. Per quanto il suolo fosse ricco, si erodeva con facilità una volta rimossa la copertura naturale d'erba per fare spazio ai campi di miglio. Con molta rapidità si formarono enormi gole e canyon, mentre il suolo veniva portato via dal vento o dalla pioggia. Contemporaneamente i fianchi delle colline venivano spogliate dagli alberi, da usare come combustibile o per la costruzione. L'area disboscata aumentava costantemente fino a quando, circa duecento anni fa, quasi tutte le foreste originarie della Cina furono eliminate. La perdita indiscriminata di alberi negli altopiani della Cina fu una delle cause principali delle alluvioni spesso disastrose del Fiume Giallo(detto così per la quantità di terreno che trasportava dopo averlo eroso a monte, che determinavano regolarmente notevoli cambiamenti del corso fluviale nelle regioni pianeggianti e costavano molte vite."(pag.87)

LA VERIFICA

Si tratta naturalmente di una verifica parziale, rispetto a quella concepibile per la certificazione delle competenze che il percorso interdisciplinare, nel suo insieme, vuole costruire. Con questa consapevolezza, di seguito si propongono due tipologie di verifica per constatare il raggiungimento degli obiettivi individuati per l'Italiano:

- saper riconoscere gli elementi costitutivi dell'argomentazione in un testo di carattere geostorico;
- saper produrre un testo argomentativo di carattere geostorico.

VERIFICA della capacità di riconoscimento, nei testi sopra allegati, degli elementi costitutivi del problema, della tesi e delle prove a sostegno della stessa, presenti.

Gli allievi in coppie o in gruppi max di 3-4 componenti, procedono alla costruzione di schemi di rappresentazione dell'organizzazione logica del testo, individuano nodi e legami delle parti costitutive il problema, la tesi e le prove a sostegno.

Evidenziano i connettivi, individuano i destinatari, sintetizzano in parole chiave le informazioni presenti per esteso nei testi forniti dal docente, fra quelli qui allegati, fra quelli che eventualmente avessero individuato come idonei nella ricerca attraverso la rete.

VERIFICA della capacità di costruzione di un testo argomentativo sulla domanda:

"Perché l'adozione dell'agricoltura rappresentò il cambiamento più radicale nella storia dell'umanità?".

Bibliografia

GARDIN J.C. e BORGHETTI M.N. [1995], *L'architettura del testo storico*, CLUEB, Bologna.

PERELMAN Ch. [1979], *Il campo dell'argomentazione. Nuova retorica e scienze umane*, Pratiche, Parma.

PERILLO E. [1997] *L'argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico*, in "La Didattica", a.III, n. 3, pp. 94-104.

