

L'OMINAZIONE IN CHIAVE DI STORIA MONDIALE

Proposta di Unità di Apprendimento per una classe III della Scuola Primaria

Visti i fenomeni migratori ormai percepiti come strutturali e caratterizzanti la società attuale, emerge la necessità di rivedere i curricoli scolastici in chiave interculturale, affinché i saperi disciplinari possano essere ripensati nell'ottica delle interazioni fra culture, fra uomini e ambienti.

La prospettiva storica si può ampliare grazie alla riflessione interculturale, per rispondere agli obiettivi della formazione di identità plurali, di aprirsi al confronto come modalità di approfondimento della conoscenza della propria identità in relazione con l'alterità.

Un possibile percorso è quello realizzabile nella classe III della Scuola Primaria relativamente all'ominazione: attraverso la didattica per concetti e attività ludiche si propone un percorso di lavoro volto ad illustrare le modalità di interazione fra l'ambiente e l'homo migrans, adattivo ed adattante.

Parte Prima – Formazione

CORSO DI FORMAZIONE PER IL DOCENTE

a cura di Alessandra Berardi – Formatrice CVM

0. Premessa: le Indicazioni Nazionali.
1. I curricoli e l'educazione interculturale.
 - 1.1. Storia nelle Indicazioni Nazionali 2012
 - 1.2. Questioni aperte
 - 1.3. Un nuovo curricolo di storia.
2. Unità di Apprendimento.
 - 2.1. Motivazione, finalità, strategie didattiche.
 - 2.1.1. Motivazione.*
 - 2.1.2. Finalità.*
 - 2.1.3. La strategia didattica.*
 - 2.2. Decostruzione dei pregiudizi colti.

Parte Seconda - Programmazione

Programmazione e sperimentazione dell'Unità di Apprendimento.

A cura della docente

1. Costruire una Mappa concettuale sulla definizione di "Nicchia ecologica"
2. Programmazione dell'Unità di apprendimento.

Parte Terza – Sperimentazione

1. Sperimentazione dell'UDA in classe e diario di bordo
2. **Bibliografia**

PARTE PRIMA

0. PREMESSA: LE INDICAZIONI NAZIONALI

Il Ministro della Pubblica Istruzione, preso atto che la presenza degli alunni stranieri è un dato ormai strutturale del sistema scolastico italiano, ha affermato che "L'intercultura è il miglior investimento per la costruzione della pace. È un'azione di vera e propria prevenzione della guerra"¹ e si è impegnato a sostenere la prospettiva interculturale nel momento in cui ha presentato il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*² elaborato dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Universalismo, scuola comune per tutti, progetti scolastici centrati sulla persona e progetti interculturali, sono i quattro pilastri alla base del documento che dovranno caratterizzare un sistema scolastico che vede una moltitudine di studenti stranieri provenienti da 192 paesi. Questo significa, per gli estensori del documento, evitare scuole e classi ghetto per realizzare una piena integrazione tra alunni italiani e stranieri, con programmi che valorizzino le diversità culturali. Punto qualificante del documento è la revisione dei curricoli in vista della formazione di una "educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale".

Queste linee di indirizzo trovano nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*³ una forma di attenzione che le scuole, nella loro Autonomia, devono recepire e tradurre nei loro Piani di Offerta Formativa.

Nella prima sezione - "Cultura scuola persona" - delle Indicazioni vi sono alcuni riferimenti che fanno pensare ad una apertura a problematiche di natura interculturale come:

- 1. Il riconoscimento della pluralità delle culture e l'esigenza dell'incontro e del confronto:** "anche ogni singola persona ...si confronta con la pluralità delle culture ..."(p.7)
- 2. Il valore incondizionato della persona nella sua dignità e singolarità:** "La Costituzione promuove la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua e di religione" (p. 9)
- 3. Il legame tra micro e macrocosmo:** "le relazioni fra il microcosmo e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso: Da un lato ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro ogni persona trae nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità"(p.11)

¹ Cfr. la lettera diretta da Giuseppe Fioroni a dirigenti ed insegnanti del 14.10.07: <http://www.pubblica.istruzione.it>

² Cfr. http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

³ http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

4. La costruzione di una unica comunità planetaria: "ogni studente appartiene ad una unica comunità di destino planetaria". (p.11)

5. Il senso della corresponsabilità nei confronti dell'umanità: "l'elaborazione di saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario e per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria" (pag.12) .

Inoltre è apprezzabile, nell'ottica di una ricomposizione di senso e di orizzonti, la promozione di una più stretta collaborazione tra discipline umanistiche e tecnico - scientifiche, tra discipline e culture, così come è significativa la reiterazione della parola 'nuovo' che rende conto di un diverso orientamento sotteso alla proposta curricolare.

Tuttavia l'insistenza sul recupero della nostra tradizione, delle memorie nazionali e delle radici storiche, rivela un impianto che risponde ancora ad una visione di stampo fondamentalmente etnocentrico che, pur promovendo l'apertura e il dialogo con l'altro, non arriva, attraverso l'identità della persona, alla 'coscienza terrestre'⁴ con il conseguente recupero dell'unitaria appartenenza allo stesso genere umano.

Questi punti critici rivelano che la proposta trova una certa difficoltà a decollare in una scuola fino a ieri rigidamente ancorata a visioni monoculturali, per cui occorre riflettere sulle cause di tali disagi.

1. I CURRICOLI E L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE.

Attraverso gli argomenti, la denominazione delle discipline, la marcatura del voto, il tempo assegnato nell'orario scolastico, i titoli professionali richiesti agli insegnanti (curricolo esplicito ed implicito) gli estensori dei programmi accreditano un canone del sapere scolastico, piuttosto che un altro, in linea con il profilo antropologico del modello di studente predicato dai programmi stessi.

Il risultato complessivo è quello di costruire un'identità, dedicata a plasmare una 'certa idea' di uomo (lavoratore, cittadino, patriota, suddito, cristiano...), attraverso i saperi, in particolare delle discipline 'forti' come italiano, storia, matematica, geografia. Nella scuola di ieri la posta in palio era quella di creare un'identità nazionale rispondente alla visione antropologica dell'uomo cittadino stanziale di una società con rigidi confini nazionali, caratterizzata da un'economia industrializzata in cui dominava il principio del taylorismo, della divisione del lavoro e del self-made man, ovvero dell'uomo razionale, autosufficiente e demiurgo della realtà. Sullo sfondo di questa concezione del mondo e a sostegno della stessa si delinea la cultura del pensiero lineare, sequenziale, causalistico e meccanicistico (la cultura del 'perché' in termini di attività d'aula rimanda alla didattica del prodotto, appartenente alla famiglia dei modelli comportamentisti).

Il cambiamento epocale di questi ultimi decenni impone una nuova mission alla scuola, chiamata a rendere conto delle trasformazioni attuali e dell'emergere di una nuova visione antropologica, quella dell'*homo migrans* dei nostri giorni.

⁴ Cfr. Morin, 2005: 77-80.

Oggi si è tutti migranti, perché tutti si spostano da una parte all'altra del globo, sia realmente sia virtualmente contattandosi via internet.

L'incontro tra soggetti, popoli e culture richiede alla scuola l'elaborazione di una nuova mission, quella della 'cittadinanza planetaria'⁵, caratterizzata dalle interconnessioni, dalle interdipendenze, dalle reti telematiche, dalla concezione della persona relazionale che è chiamata a ritrovare in primis un rapporto con la natura, non più disposta ad essere assoggettata.

Lo stesso computer determina un nuovo alfabeto e un nuovo linguaggio, sostenuto dal pensiero aperto, circolare, di rete che si interroga sui processi di formazione dei saperi per attivare –oltre alle conoscenze dichiarative- anche quelle procedurali in linea col dinamismo dei diagrammi di flusso dell'intelligenza artificiale (la cultura del 'come' in termini di attività d'aula rimanda alla didattica del processo-processo, appartenente alla famiglia dei modelli costruttivisti).

Questa nuova mission richiede una riorganizzazione dei curricoli scolastici ed in particolare una revisione epistemologica delle discipline forti.

Tra quelle più decisamente identitarie possiamo enumerare la storia, il cui studio è stato declinato fino ad oggi per la formazione del cittadino nazionale.

1.1. Storia nelle Indicazioni Nazionali 2012

La parte delle Indicazioni Ministeriali (pp. 51-55) relativa all'insegnamento della storia presenta spunti interessanti per una lettura della disciplina in chiave mondiale:

- a) Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano la possibilità di confronto e di dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multietnica e multiculturale. Per questo motivo il curricolo sarà articolato intorno ad alcuni snodi periodizzanti la vicenda umana quali: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione.
- b) Occorre aggiornare gli argomenti di studio, adeguandosi alle nuove prospettive facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni – *mondiale, europea, italiana e locale* – si presenti come un intreccio significativo di persone culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale [...] I due poli temporali – passato e presente – devono entrambi richiamarsi continuamente,
- c) La dimensione civica dello studio della storia contribuisce a formare la coscienza di cittadini responsabili della tutela dei beni comuni.
- d) La visione pluriprospettica del fatto storico e approcci metodologici diversi, favoriti dalla possibilità di usufruire di attività laboratoriali, ludiche, interattive, permettono l'acquisizione di una forma mentis e di un abito critico

⁵ Cfr. Morin, 2005: 65-70.

- e) La visione diacronica concentrata sull'intreccio di piani temporali e spaziali (periodizzazione) e la centralità dei cambiamenti strutturali, dei processi, che hanno portato al mondo di oggi evidenziano la relazione circolare e ricorsiva tra locale e globale
- f) L'assunzione di temi che riguardano la problematicità dell'attuale condizione umana indica l'intreccio, le interazioni, lo *scambio* di culture e gli apporti etnici.
- g) Gli intrecci disciplinari aprono la storia a visioni e concettualizzazione di altre discipline con particolare riferimento alla geografia che rivela l'intima connessione che c'è tra i popoli e le regioni in cui vivono.

Ne consegue: l'attenzione al metodo e all'applicazione di diverse scale temporali e spaziali; il richiamo a diversi punti di vista e a una didattica plurale. Tale procedimento critico e problematico favorisce la lettura della complessità della storia per un apprendimento multiprospettico e multisettoriale poiché la storia diventa frutto di scambi, transizioni, intrecci a livello intercontinentale, necessitante di una rappresentazione della complessa articolazione di un curriculum che, pur approfondendo il sapere storiografico attraverso biografie o eventi, privilegia una lettura della storia tramite categorie interpretative in linea con la *World History*. Sebbene il testo programmatico presenti gli spunti sopra evidenziati, resta l'esigenza che una ricerca accademica li traduca in materiali e strumenti adeguati e che i docenti, legati ancora ad un'idea di una storia cronologico-lineare, istituzionale, etnocentrica siano puntualmente formati.

1.2. **QUESTIONI APERTE.**

I punti critici emersi dall'analisi delle *Indicazioni Nazionali* mostrano le difficoltà del passaggio da una cultura neo-positivista ad una cultura di rete ed interconnessioni, propria della nuova società complessa dei nostri giorni.

La revisione del passato impone una revisione della preparazione degli stessi docenti chiamati a rileggere i saperi scolastici ricostruendo il loro processo socio-genetico e psico-genetico di formazione. Domande possibili per una decostruzione e ricostruzione dei propri saperi possono essere le seguenti:

- Che tipo di sapere è stato quello ricevuto nella propria formazione ?
- Quali conoscenze e tecniche ha generato?
- Secondo quali metodologie si è costituito?
- Con quali altri saperi si è associato?
- Come è cambiato nel tempo?
- Quali influenze ha esercitato nella società?
- Quale ruolo formativo assume rispetto al compito di sviluppo degli alunni?

Questa metacognizione risulta indispensabile per qualificare le effettive competenze professionali e disciplinari dei docenti di oggi, chiamati a rispondere della padronanza epistemologica della disciplina, della conoscenza storica della sua evoluzione, della sua pregnanza interdisciplinare, del suo valore educativo-formativo.

Si ragioni, ad esempio, sul concetto di 'popolo'.

Nei manuali di storia e di geografia questo termine è ancora associato alle categorie di una rigida identità nazionale, in quanto i requisiti di formazione del concetto prevedono – oltre la componente territoriale – anche l'unità di sangue, lingua ed altare⁶ in piena armonia con il paradigma ottocentesco di marca manzoniana.

Tuttavia lo studio del processo storico del concetto di 'popolo'⁷ attesta che nell'Alto Medioevo un popolo era di solito un aggregato di gente di origine disparata che non parlava nemmeno la stessa lingua. Alcuni Franchi parlavano in lingua romana, altri in lingua teodisca e a definire un popolo erano delle esperienze condivise quali una guerra vittoriosa al seguito di un capo carismatico o lo stanziamento in uno stesso territorio. I Franchi si sono costituiti come popolo raccogliendo sullo stesso territorio soggetti di diverse identità etniche. Queste ultime, tra l'altro, alla luce degli studi storici risultano essere costruzioni culturali che non vengono date una volta per tutte, ma che devono essere sempre aggiornate. La ricostruzione del termine permette di rielaborarne il senso a seconda dei bisogni formativi degli allievi.

In una società multietnica occorre chiedersi quale concetto di popolo risponda meglio alla scelta di formare identità interrelate.

Da ciò consegue che nella professionalità dell'insegnante rientra una riflessione sulle conoscenze accademiche che vanno non solo sempre aggiornate ed approfondite, ma anche rielaborate in termini pertinenti alla loro destinazione.

Questo nuovo sguardo culturale richiede investimento nella ricerca scientifica, collegamento tra scuola e ricerca universitaria, formazione e aggiornamento disciplinare dei docenti in chiave interculturale, riconoscimento della professionalità competente.

1.3. UN NUOVO CURRICOLO DI STORIA

A tutt'oggi esiste una spaccatura tra scuola e ricerca accademica: gli universitari mettono a fuoco certi temi e criticano la lettura tradizionale della storia, ma la scuola resta invece legata al modello tradizionale e le questioni didattiche sono in realtà anche questioni storiografiche. Questo fa riflettere l'insegnante che nel momento in cui si pone la questione di come insegnare i Romani a scuola deve avere la consapevolezza che la modalità didattica è strettamente connessa a quella storiografica: il problema non è solo 'come' insegnare i Romani ma 'quali' Romani insegnare. Occorre rivedere i propri studi e riprendere in mano la storiografia.

Occorre rendersi conto che la storia che si ritrova nei programmi in vigore ha in sé il limite di raccontare la storia in modo etnocentrico: ognuno racconta la sua storia a suo modo.

L'assedio di Sarajevo del 1699 da parte di Eugenio di Savoia è raccontato in modo diverso da un testo musulmano, da uno cattolico ed uno ortodosso. Così Maometto è visto in un modo dai cattolici, in un altro dai musulmani.

⁶ <http://www.therightnation.net/dblog/articolo.asp?articolo=1020>

⁷ Cfr. Pohl, 2000.

La società della globalizzazione sta mettendo in luce queste letture parziali legate a narrazioni di eventi situati e diversamente interpretati⁸.

Questo pone il problema di come insegnare una storia nella società attuale già di fatto multietnica ma non ancora interculturale, in cui tutto muove e tutto cambia.

Alcune ipotesi di soluzioni sono recentemente suggerite dal professor Antonio Brusa, Docente di Storia all'Università di Bari.

La sua proposta si articola nei seguenti punti significativi.

- 1.** Un modello di storia visto dalla luna: una storia vista a distanza, come proposto nel lavoro di Brusa *Potenza di dieci*,⁹ ci consente di riflettere sul fatto che è vero che tutto cambia, ma se si vede dalla luna, ciò si vede molto di più. Dalla luna si osservano i grandi processi che coinvolgono la specie umana e su questi si può impostare il curriculum, guardando con diverse scale: 'potenza di dieci' indica la potenza di ogni scala rispetto a quella precedente.
- 2.** Una storia a scale: la proposta ha come riferimento almeno quattro scale, una scala generale, una scala continentale o sovraregionale, una scala nazionale e una locale. Così, mentre il curriculum di base si costruisce sulla scala generale e offre l'impianto di riferimento, si possono analizzare i problemi cambiando di volta in volta l'obiettivo. Un modello di storia a molte scale permette di presentare alcuni grandi quadri e all'interno di questi quadri si approfondiscono alcune sue piccole parti, in un'alternarsi continuo tra globale e locale.
- 3.** Storia a problemi: la storia può essere vista secondo due prospettive. Essa può essere un racconto che qualcuno riferisce e l'altro impara o un problema che l'insegnante presenta e che l'altro impara a praticare se non a costruire. Queste due vie sono diverse dal punto di vista scientifico e dal punto di vista didattico. La storia a problema è una soluzione della questione relativa all'approccio interculturale, in quanto significa coinvolgere i ragazzi nei problemi facendogli assumere il ruolo di ricercatore insegnando loro a vedere le cose dal punto di vista di chi le fa.
- 4.** Attrezzatura didattica: avere un testo di difficile lettura che nemmeno un ragazzo italiano riesce a capire costituisce un problema enorme per chi non è italofono. Avere i testi di grado zero è fondamentale per tutti i ragazzi, anche italiani, perché tutto il marchingegno di riflessioni diventi qualcosa di concreto, altrimenti la mancata comprensione annulla lo sforzo di empatizzare con la storia. Altro punto importante è il ricorso a didattiche coinvolgenti. Se non si hanno didattiche coinvolgenti la storia-problema va in frantumi. Di qui l'adozione di laboratori, giochi e quant'altro per attuare una didattica attraente.

⁸ Cfr. Procacci, 2005; Geary, 2001; Pohl, 2000.

⁹ Cfr. CD- Rom, *Potenza di dieci* edito da Zanichelli.

- 5.** Una sintassi della storia articolata intorno ad alcuni snodi periodizzanti la vicenda umana che riguarda tutti i popoli:
- a) il processo di ominazione
 - b) la rivoluzione neolitica
 - c) la rivoluzione industriale
 - d) i processi di mondializzazione e globalizzazione
- 6.** Una grammatica storica fondata su concetti- chiave:
- 1) Nicchia ecologica
 - 2) Centro/periferia
 - 3) Città
 - 4) Regno e Stato
 - 5) Impero
 - 6) Migrazioni
 - 7) Nazione
 - 8) Planetarizzazione
 - 9) Rivoluzione
 - 10) Globalizzazione

La proposta del Professor Antonio Brusa può essere reinterpretata da una metodologia che procede per concetti e che si apre profondamente alle istanze interculturali¹⁰.

I concetti infatti permettono di andare dal globale al locale in quanto rappresentano categorie generali a carattere universale che attraversano tutte le storie e permettono la 'zoommata' sui singoli contesti che possono essere approfonditi come situazioni di caso. Questi, pur presentando differenze specifiche, tuttavia non perdono il legame con la categoria di riferimento; in tal modo la diversità non si configura né come autoreferenziale né come contrapposizione o 'completamente altro', ma solo come specie diversa di uno stesso genere. Ad esempio, Atene rappresenta la situazione di caso del concetto di città, ma lo studio della città di Atene rinvia a quello di tante altre città europee e non.

Così lo studio della storia non è più una storia di alcune città ma di tutte le città in quanto la 'zoommata' su Atene va letta ed interpretata all'interno di un paradigma molto più ampio ed universale.

Sulla base di queste riflessioni e seguendo le indicazioni del Prof. Brusa si può articolare il curriculum di storia del primo ciclo nel seguente modo:

¹⁰ Il lavoro del Prof. Brusa è stato ripreso e rielaborato nel lavoro di approfondimento e diffusione del discorso interculturale che la Comunità Volontari per il Mondo (CVM) di Ancona attua ormai da anni.

età	Indicazioni Nazionali	Panorama Mondiale	Paesaggio euro/mediterraneo	Primo piano Locale	UDA
6-8	<p><i>Quadri sociali di oggi e di ieri, del vicino e del lontano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bisogni – risorse; • Ambiente/ produzione; • Gruppo- organizzazione sociale; • Regole nel tempo e nello spazio; • Genere - generazione . 				
9-10	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Scala mondiale: ominazione</u> • <u>Scala mondiale: neolitico</u> • scala euromediterraneo: civiltà antiche colonizzazione greca; unificazione del mediterraneo • scala mondiale: i grandi imperi 	<p>Paleolitico</p> <p>Neolitico</p> <p>Protostorico e storia antica</p> <p>Il sistema mondiale degli imperi</p>	<p>Popolamento del mediterraneo</p> <p>Insedimenti neolitici nel mediterraneo</p> <p>Gli imperi mediterranei</p>	<p>Musei locali</p> <p>Villaggio</p> <p>Città</p> <p>Roma</p>	<p>Nicchia ecologica</p> <p>Città /scambio</p> <p>Impero</p>

11- 12 13	<ul style="list-style-type: none"> • scala continentale: l'inserimento dell'Euromediterraneo nel contesto continentale. • La rivoluzione politica: la formazione degli stati. Riforma e controriforma • La rivoluzione geografica. La creazione del sistema/mondo • Le rivoluzioni agraria e scientifica • I cambiamenti e le rivoluzioni culturali • Il processo di colonizzazione e la creazione della relazione Nord/Sud • Industrializzazione formazione della società di massa • democrazie e dittature; • La guerra mondiale, il dopoguerra, la decolonizzazione 	<p>Gli intrecci mondiali. Rapporti nomadi/sedentari</p> <p>I centri economico/politici del mondo moderno: Mesoamerica, Persia, India, Cina</p> <p>La rivoluzione americana</p> <p>Il processo di colonizzazione</p> <p>La crisi mondiale e il New Deal</p> <p>I Trenta Gloriosi, la decolonizzazione</p> <p>Il mondo diviso in due. La caduta del muro di Berlino</p>	<p>Il mediterraneo regionalizzato. Imperi medievali europei, impero di bizanzio, regni musulmani</p> <p>Principali stati euro mediterranei. Riforma e Controriforma</p> <p>Il mediterraneo subalterno e dinamico.</p> <p>La rivoluzione olandese, inglese, francese</p> <p>La formazione degli stati ottocenteschi e la colonizzazione</p> <p>L'industrializzazione italiana</p> <p>Nazismo e Fascismo</p> <p>La formazione dell'Unione Europea</p>	<p>Regni medievali/città medievali</p> <p>La città rinascimentale/la città barocca</p> <p>La rivoluzione napoletane e l'illuminismo italiano</p> <p>Il processo di unificazione italiana</p> <p>La resistenza, il dopoguerra e la formazione della Repubblica</p>	<p>Migrazioni</p> <p>Guerre</p> <p>Scambi</p> <p>Stati</p> <p>La tratta degli schiavi</p> <p>L'emigrazione</p> <p>Crisi Shoàh Resistenza</p>
--------------------------	---	---	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> Globalizzazione, movimento femminile, formazione della nuova società di fine secolo, rivoluzione digitale 	La globalizzazione	Emigrazione, mercato del lavoro, integrazione europea	Mani Pulite, la seconda repubblica	Orientamento al mondo del lavoro Sviluppo Ecologia Immigrazioni
--	---	--------------------	---	------------------------------------	--

2. UNITÀ DI APPRENDIMENTO.

All'interno di questo quadro di riferimento, si propone l'approccio innovativo dalla Ricerca Azione in atto tra il Professor Brusa dell'Università di Bari, CVM di Ancona e Rete di scuole marchigiane impegnate nella revisione della storia in base alle linee delle Indicazioni Nazionali 2012 nella realizzazione di una Unità di Apprendimento da sperimentare in una terza classe di allievi di scuola primaria. L'argomento scelto è quello dell'Ominazione o del processo di Paleolizzazione da affrontare con una UDA sul concetto di " Nicchia ecologica"

2.1. MOTIVAZIONE, FINALITÀ, STRATEGIE DIDATTICHE.

2.1.1. Motivazione.

"Questa tematica si presenta interessante per una rivisitazione della storia in chiave interculturale perché permette di collocare l'inizio della storia umana in Africa – sia pure con le riserve della relatività della conoscenza storica – superando una visione storiografica marcatamente eurocentrica che considera "storia" solo quella che ha per oggetto le vicende dei popoli "evoluti" o "statalizzati" relegando tutti gli altri popoli ad oggetto di indagine di scienze sociali, quali l'antropologia o l'etnologia. È così possibile seguire una direttrice mondiale degli avvenimenti storici collocandoli nella *World History*, superando il pregiudizio dello iato tra storia e preistoria"¹¹

Assunto come criterio preferenziale quello della rivalutazione della storia di popoli dimenticati, l'ominazione si presta ad un lavoro interessante in quanto rinvia ad un momento storico in cui per effetto del popolamento della terra in diverse aree si profila la differenziazione e la "biodiversità" del genere umano le cui vicende vanno lette ed interpretate come processi di adattamento dell'*homo sapiens* ai vari contesti abitativi in linea con il concetto di 'nicchia ecologica' quale categoria generale che segna i processi di trasformazione della storia dell'uomo.

2.1.2. Finalità

L'Unità Didattica sull'ominazione permette:

All'insegnante di:

1. Riflettere sulle problematiche storiografiche per prendere coscienza del diverso ruolo che l'insegnamento della storia assume rispetto alla funzione educativa e formativa.
2. Rivisitare l'insegnamento della storia per riflettere sui criteri di insegnamento in prospettiva mondiale.

¹¹ Brunelli – Cipollari – Pratissoli – Quagliani, 2007: 127.

3. Promuovere una riflessione sugli strumenti, sugli approcci, sulle strategie, sui materiali, sulle metodologie e sulla professionalità docente idonei per attuare un insegnamento scolastico conforme alle problematiche della nuova società multietnica e multiculturale.

All'allievo di:

1. Prendere coscienza sull'importanza delle interrelazioni all'interno del sistema mondo.

2.1.3. La strategia didattica

La scelta di una storia mondiale porta con sé l'opzione della didattica per concetti secondo la proposta del professor Elio Damiano¹² che considera i concetti elementi costitutivi del sapere e capaci di attraversare tutte le culture. Questo modello nella presente RA trova inoltre la sua giustificazione nella esigenza di proporre modalità di insegnamento di marca euristica e costruttivista in grado di attivare abiti mentali critici di contro modelli di tipo trasmissivo propri di modelli della famiglia del comportamentismo.

La didattica per concetti presuppone un alto livello di interazione e salda due processi, quello psicologico dell'apprendimento dell'allievo, e quello culturale della disciplina.

Infatti da un lato contribuisce a realizzare lo sviluppo cognitivo secondo parametri congrui alle operazioni mentali di apprendimento, dall'altro ricostruisce le strutture disciplinari nei loro elementi generativi.

Le pedagogiste post-piagetiane E.H. Rosch e K. Nelson dimostrano che l'apprendimento per concetti è universale in quanto tutti, a qualsiasi latitudine e in qualsiasi tempo, acquisiscono una rappresentazione del mondo attraverso modalità di nominalizzazione, che segnano il passaggio tra l'esperienza e la memorizzazione della stessa in un *copion-script*.

Se tale processo mentale è universale, allora un apprendimento per concetti rispetta la struttura cognitiva di tutti gli allievi, autoctoni e non, e quindi, attraverso l'attivazione di questa modalità, ogni allievo può apprendere.

Dalla memoria episodica del *copion-script*, che si basa sulle relazioni dell'esperienza soggettiva nello spazio e nel tempo di eventi concreti, la didattica per concetti spinge a passare alla memoria semantica, ossia alla conoscenza che raggruppa i concetti in categorie, ovvero tassonomie gerarchiche che definiscono relazioni sovra-ordinate, subordinate e coordinate, in linea con la teoria della piramide di R. Carnap e la sua struttura relazionale dei concetti.

Essendo le categorie generali e libere dal contesto e definendo relazioni non fisiche ma logiche, permettono di uscire dalla visione monoculturale ed etnocentrica del dato concreto fino a recuperare, al di là delle forme specifiche di realizzazione, il bisogno o nucleo funzionale che genera la categoria o concetto fondante.

Così l'«Oggetto culturale» non è un più qualcosa di statico, dato una volta per tutte, ma una costruzione in continuo divenire. Per questa via la concettualizzazione va oltre il livello

¹² Cfr. Damiano, 1995.

esperienziale e, superando i confini del percepito e dell'informazione eventuale, apre nuovi mondi possibili e crea legami tra concreto ed astratto, tra spazi e tempi diversi, tra culture e realtà differenti.

La didattica per concetti focalizza anche l'attenzione sulla programmazione per Mappe concettuali.

La mappa concettuale, assunta come ridefinizione dei concetti sistematici ed intenzionali in chiave interculturale, rappresenta il primo passo per uscire dalle definizioni correnti, monoculturali e storicizzate, corrispondenti ad una visione di stampo neo-positivista ed etnocentrico, non più in linea con i bisogni formativi di soggetti che vivono in una società telematica e globalizzata.

Si tratta di elaborare un nuovo formato della conoscenza che superi l'alfabeto lineare e sequenziale, caratterizzato da conoscenze dichiarative legate a realtà contestuali.

Le mappe, con il loro linguaggio iconico e struttura a frattali, rendono conto delle connessioni non lineari, ma organiche dei concetti fino ad includere anche conoscenze procedurali e narrative. Queste ultime permettono di recuperare l'iter di costruzione dei concetti attraverso diverse variabili che consentono l'elaborazione di definizioni comprendenti molteplici realtà e punti di vista.

La struttura formale diviene in tal modo sostanza di una visione del mondo in cui l'ordine per giustapposizione si arricchisce con il linguaggio delle interconnessioni e dell'andirivieni ricorsivo.

La didattica per concetti assume come elemento significativo ed essenziale alla sua realizzazione la Conversazione Clinica.

Di matrice piagetiana, costituisce il primo strumento con cui il formatore si accosta al formando, ovvero a colui che comunque rappresenta un 'diverso da sé', sia questi autoctono o non.

Infatti un docente in qualsiasi situazione ha sempre di fronte un 'alieno cognitivo' e il primo atto di riconoscimento e d'accoglienza è proprio quello di mettersi in ascolto dell'altro. In tal modo l'alunno può narrarsi, esporre le conoscenze legate al contesto della propria vita e illustrare le sue esperienze senza che si creino barriere tra lui e i compagni, perché, sia egli maghrebino o albanese o italiano, è comunque portatore di un sapere differenziato, assunto dai diversi contesti di provenienza.

L'ascolto favorisce l'*epochè*¹³, ovvero la conoscenza dell'altro nella sua dignità incondizionata. Questa fase di primo contatto è puramente diagnostica, pertanto priva di giudizio.

In tal modo l'altro esce dall'anonimato, diventa soggetto concreto e contestualizzato, con cui entrare in contatto in un clima di riconoscimento e di autentica accoglienza.

La conversazione clinica è uno strumento didattico che rende possibile tradurre in pratica la teoria di Ausubel, secondo cui nessun apprendimento può essere significativo se non si attiva

¹³ Cfr. Cipollari – Spegne, 2001: 11.

un'interazione tra il noto e il nuovo, perché il processo di apprendimento è anch'esso reticolare ed implica una stretta correlazione tra la memoria episodica e quella semantica, tra le idee possedute e le idee nuove.

In particolare la transizione dalle conoscenze spontanee degli allievi a quelle sistematiche necessita il superamento dell'ostacolo epistemologico, ovvero del mis-concetto da cui occorre partire e sui cui bisogna lavorare per la costruzione dei saperi.

Nasce così un rapporto di interdipendenza tra docente e discente che, pur rendendo conto della distanza, al tempo stesso la riduce.

Il formatore infatti mette in gioco la sua stessa professionalità nella capacità di lasciarsi trasformare dall'educando, che lo interpella per aggiornare la sua didattica relazionale, in quanto l'educatore non è soltanto colui che sa, ma anche colui che entra in sintonia con l'allievo, che è sempre un soggetto nuovo, irripetibile e diverso.

Del resto occorre rendere credibile al formando l'arte dell'incontro con la capacità di viverla e testimoniarla, perché l'allievo che avrà esperito ed agito un'autentica relazione con il docente sarà in grado a sua volta di progettare, favorire e creare un clima di dialogo.

Da qui il compito dell'educatore di percepire i ritmi di chi ha di fronte, capire quando il tempo di un cambiamento è maturo, perché l'attenzione ai tempi dell'altro è pratica di rispetto.

Questo approccio, elevato a criterio metodologico, serve a preparare l'incontro e, se assunto come forma mentis con cui aprirsi alla conoscenza, crea mentalità flessibili, disposte all'ascolto e al dialogo.

Gli strumenti operativi della conversazione clinica – domande di riscaldamento, stimolo, e rispecchiamento, riformulazione, sintesi – facilitano l'ascolto, inteso come fondamento del dialogo e della relazione¹⁴.

L'educatore diventa un punto di riferimento, fornendo l'aiuto per l'interpretazione che ognuno è chiamato a dare del senso della vita.

Si manifesta così l'aspetto propriamente ermeneutico ed euristico del docente, che ha il compito di aiutare il formando ad aprirsi alla conoscenza, offrendo gli strumenti metacognitivi in grado di favorire la decostruzione di rappresentazioni etnocentriche e stereotipate.

In tal modo la relazione tra educatore ed educando diventa una forma non solo di 'accoglienza', di 'affetto', di 'esperienza emotiva', ma anche di 'nuova rappresentazione della realtà'.

L'allievo si sente accompagnato e sorretto nella trasmissione del suo vissuto agli altri, senza rinchiudersi in dimensioni autoreferenziali, non oggettivate né distanziate. Dal protocollo della conversazione clinica si ricava la matrice cognitiva degli allievi.

La sua analisi, unita al Compito di apprendimento, sul quale focalizzare l'azione didattica, fornisce gli elementi per la costruzione della Rete concettuale, che a questo punto risponde alle

¹⁴ Cfr. Cipollari – Spegne, 2001: 19-53.

esigenze di una didattica personalizzata che tiene conto dei punti di partenza dell'allievo in linea con le istanze della teorie gardneriana.

La didattica per concetti, proprio per la sua natura costruttivistica ed euristica viene alimentata dalla teoria dei mediatori didattici¹⁵ che consente di attivare come modalità di insegnamento strategie attive, analogiche, iconiche e simboliche, nelle quali l'attività esperienziale viene legittimata in un'ottica di laboratorio che privilegia l'osservazione, il gioco e il role-play e attività di cooperative learning.

2.2. Decostruzione dei pregiudizi colti

L'insegnante che si inoltra in una revisione della epistemologia della storia in chiave interculturale ha come compito prioritario quello di liberarsi dai pregiudizi colti che gli impediscono di affrontare l'Oggetto Culturale tenendo conto degli esiti della più recente ricerca storiografica.

Di qui l'istanza di far precedere la programmazione dell'Unità didattica sull'Ominazione da un laboratorio per insegnanti

LABORATORIO PER DOCENTI

Occorre rileggere i saperi scolastici ricostruendo il loro processo socio-genetico e psico-genetico di formazione:

1. *Che tipo di sapere è legato alla sua preparazione circa il processo di ominazione che Lei ha studiato?*
Quali conoscenze e tecniche ha generato?
Secondo quali metodologie si è costituito?
Con quali altri saperi si è associato?
Come è cambiato nel tempo?
Quali influenze ha esercitato nella società?
Quale ruolo formativo assume rispetto al compito di sviluppo degli alunni?

Questa meta cognizione risulta indispensabile per qualificare le effettive competenze professionali e disciplinari dei docenti di oggi, chiamati a rispondere della padronanza epistemologica della disciplina, della conoscenza storica della sua evoluzione, della sua pregnanza interdisciplinare, del suo valore educativo-formativo.

¹⁵ Cfr. Damiano, 1994.

Decostruzione dei pregiudizi

Stimoli ad un approccio interculturale della storia ci viene dal contributo di Brusa e Cajani intitolato *L’Africa nella storia mondiale*¹⁶.

L’argomento, estremamente problematico, comporta la messa in crisi di luoghi comuni, tradizioni stabilizzate e modi consolidati di vedere il mondo, sviluppatasi nel corso degli ultimi due secoli in ambiente scientifico e di lì penetrati nella cultura scolastica.

Secondo tali stereotipi la vicenda africana dell’uomo appartiene interamente alla preistoria, e dunque è per la gran parte fuori del racconto storico che ha per oggetto le vicende dei popoli con cultura scritta, evoluti e statalizzati.

Eppure nonostante sia diventato incontestabile, dopo le scoperte della Rift Valley, che il processo di ominazione esordisce in Africa, al di là delle opposte letture ideologiche e politiche dell’evento, resta la concreta difficoltà di analizzare la storia africana per un perdurare di visioni scorrette che ne inficiano la conoscenza come emerge dal seguente schema¹⁷:

Stereotipi e visioni scorrette	Impostazione scientifica attuale
Evoluzione lineare: tutti i tipi umani sono in successione, da quelli più ancestrali, arboricoli, a quelli bipedi e mano più intelligenti. Sono tutti estinti: e questa è la marca del loro insuccesso evolutivo, a differenza dell’ <i>homo sapiens</i> moderno.	Cladogenesi o evoluzione a cespuglio: i vari tipi umani si succedono, si sovrappongono, sono contemporanei. Hanno tutti proprie caratteristiche, che è arduo collocare in progresso, quasi abbiano descritto una traiettoria in continuo perfezionamento. Il loro successo è marcato dal tempo di sopravvivenza, che spesso supera il milione di anni. Di conseguenza, dovremmo ammettere che <i>Australopithecus africanus</i> ebbe un successo enorme, che noi moderni dobbiamo ancora dimostrare.
East side story: con questo titolo viene designata, un po’ ironicamente, la teoria che vuole che le vicende fondamentali dell’evoluzione si siano svolte (soltanto) lungo la Rift Valley, appunto, il versante orientale dell’Africa.	La selezione delle fonti: il principio fondamentale della storia vale anche per la preistoria. Nella Rift Valley si concentrano le condizioni ottimali per la conservazione di reperti antichissimi. In altre regioni (africane e no) l’umidità e l’acidità del

¹⁶ Cfr. Brusa – Cajani, 2003: www.irre.toscana.it/cosmo/africa_brusa_cajani.pdf.

¹⁷ Cfr. Brusa – Cajani, 2003: www.irre.toscana.it/cosmo/africa_brusa_cajani.pdf; Cfr. Brusa – Impellizzeri “Mappe del tempo” v.1. Palumbo Editore 2014 in “Stereotipi da sfatare pp.16-17

	suolo, la forestazione e altri agenti hanno distrutto i resti umani.
<p>Il mito delle origini:</p> <p>l’Africa è prima nel processo di ominazione. Ma lo è anche nell’invenzione del fuoco, nel taglio della bifacciale, nella scoperta della pittura e del disegno, nella lingua parlata? Ciascuna di queste domande rivela un pretendente (Spagna, Vicino Oriente, Australia, ecc.) e, conseguentemente, un posto nella storia mondiale (in questo genere di cose sembra che Marc Bloch abbia predicato invano).</p>	<p>La complessità dei processi storici:</p> <p>non esistono “scoperte”, ma complessi costrutti culturali, che ora vengono acquisiti, ora accantonati, imitati, perfezionati, riadattati. Quella che noi chiamiamo “scoperta” giunge a noi al termine di una serie infinita di passaggi, e solo per un difetto di prospettiva storica ci appare “un fatto”, piuttosto che un aggregato di mille storie.</p>
<p>L’evoluzione umana è conclusa:</p> <p>La successione dei “preumani” porta alla formazione dell’uomo, e quindi a noi. Noi siamo altro, rispetto ai nostri antenati, comunque anello di congiunzione-separazione fra gli uomini e gli animali. Non ci evolviamo più: noi facciamo storia. Al limite, le condizioni future porranno le basi per una nuova specie (ma questo aspetto è oggetto di divagazione fantascientifica).</p>	<p>L’evoluzione umana continua:</p> <p>Lo specifico degli ominidi è la loro capacità di adattarsi: di modificarsi, cioè, rispetto a se stessi, all’ambiente circostante, ai propri simili. A differenza degli animali, gli uomini cambiano in continuazione (e ciò a volte funziona e a volte no ...). Perciò, l’umanità attuale vive una fase accentuata e forse parossistica del processo di ominazione: perché noi ci stiamo modificando, rispetto a noi stessi, agli altri e all’ambiente. E ciò non è soltanto una prosecuzione occidentale e moderna dell’antica vicenda africana: perché anche gli africani moderni si modificano esattamente come gli altri umani e, come gli altri, partecipano dell’identico processo evolutivo.</p>

Riflessione del docente : Quali saperi “tradizionali” sono oggi superati e perché?

.....

.....

Parte Seconda

Programmazione e sperimentazione dell'Unità di Apprendimento.

A cura della docente Marrese Fabiola

1. Costruire una Mappa concettuale sulla definizione di "Nicchia ecologica"

0. Costruite una definizione di "Nicchia ecologica" attraverso una Mappa Concettuale rappresentata dal "genere prossimo" (carattere generale) e dalla "differenza specifica" ed in grado di operare una revisione in chiave interculturale del termine etnocentrico.
1. L'esercizio consiste nel cercare di indicare 'che cosa s'intende' con la parola-chiave prescelta, in modo essenziale (= senza sprecare parole), chiaro (= per farsi capire bene), rigoroso (= per non confondersi con altre parole che hanno un significato affine o la stessa funzione: p.e. OCCHIALI vs LENTI A CONTATTO)
2. Provare a rappresentare il significato della parola-chiave in più modi: (a) come si trova sul vocabolario; (b) come una ricetta (come si fa a realizzarla); (c) raccontando un episodio che faccia capire il contesto in cui si può vedere (dove, quando...)

Riportare su cartellone il risultato del punto precedente, utilizzando schemi, frecce e quant'altro utile e opportuno per fornirne una rappresentazione grafica capace di far cogliere chiaramente ed incisivamente il significato.



2. Programmazione dell'Unità di apprendimento.

Fase pre-attiva o progettuale

<u>Dati</u>	ANNO SCOLASTICO	2013-14
<u>identificativi</u>	SCUOLA	Istituto Comprensivo Statale Monte San Vito
	DOCENTI COINVOLTI	Ambito storico- Marrese Fabiola
	CLASSE/I	Primaria
	DESTINATARI	Alunni di classe III

¹⁸. La mappa concettuale qui riportata è a cura dell' insegnante ricercatore che è stato supportato dal docente tutor della formazione..


Obiettivo Formativo

Favorire la conoscenza del processo di ominazione attraverso il concetto di "nicchia-ecologica" per cogliere le interazioni tra uomo ed habitat come condizione per la sopravvivenza propria ed altrui.

Fase di programmazione

Elenco delle fasi e dei relativi allegati: quadro sinottico

Fase	Obiettivo	Attività	Allegato
0.	Conoscere la percezione che gli alunni hanno della nicchia ecologica	Conversazione clinica sul concetto di caccia, raccolta, strumenti di lavoro e loro funzione in rapporto all'ambiente.	Conversazione clinica e matrice cognitiva.
1.	Comprendere che gli uomini hanno dei bisogni e che per soddisfarli vivono insieme.	Brainstorming e costruzione di cartellone sui bisogni fondamentali. Elaborare uno schema di lettura per comprendere come nel tempo l'uomo ha cercato di soddisfare i propri bisogni.	Brainstorming Cartellone Schema
2.	Favorire la conoscenza dell'interrelazione tra l'uomo e l'habitat di riferimento attraverso l'analisi degli strumenti e delle risorse presenti in un determinato spazio e tempo.	Attività ludica ed esercizi di ruolo che prendono avvio dal concetto dello scambio come forma di interazione in una stessa nicchia e tra abitanti di diverse nicchie-ecologiche.	"Lo scambio silenzioso" dal laboratorio di Historia ludens presente in Brusa Impellizzeri "Il racconto delle grandi trasformazioni" 1°A Mondadori Mi 2001
3.	Presentare società di caccia e pesca dei nostri tempi per cogliere nei diversi ambienti le strategie di sopravvivenza	Lettura, analisi di testi. Sottolineatura di concetti chiave. Individuazione della relazione tra risorse e bisogni.	Testi
4	Problematizzare il rapporto tra cultura, ambiente ed economia.	Domande di riflessione e role-play	Gioco di ruolo
5.	Conoscere la società di caccia e raccolta attraverso la storia di Uri	Lettura di brani in attività di cooperative learning (metodo Jigsaw) per conoscere la vita del paleolitico.	"La tribù di Uri va a caccia" in E. Damiano (a cura) "La vita di Salomone" Sussidiario per la scuola elementare , classe III Milano A. Mondadori Scuola 1999 pp.19-20.
6.	Conoscere il processo e le direttrici del popolamento della terra su diverse scale	Osservazione della carta storico-geografica del processo di ominazione, ascolto della narrazione dell'insegnante, raccolta dei dati e inserimento in una legenda esplicativa della carta.	Carta storico- geografica del processo di ominazione.
7.	Conoscere la compresenza di	Osservazione delle direttrici	Cronogramma.

	ominidi e la dimensione del "tempo profondo"	di spostamento e del cronogramma che evidenzia la contemporaneità dei diversi tipi di ominidi	
8	Individuare il processo di differenziazione di ominidi in rapporto all'habitat	Lettura e analisi di testi; prove di verifica.	Testo di A. Brusa " Il racconto delle grandi trasformazioni" 1°A pp.12-19 Mondadori Mi 2001
9.	Cogliere le modificazione dell'ambiente e la costruzione di nicchie ecologiche convenienti alla società di agricoltori e pastori	Lettura di testi e costruzione di mappa mentale con modalità collaborative.	Narrazione del testo "Le risposte dell'uomo all'ambiente" in (www.pavonerisorse.to.it) e Mappa mentale degli spostamenti per cause climatiche.
10.	Prendere coscienza che l'organizzazione della società in cacciatori, agricoltori, pastori rappresenta un modello <i>eco-logico</i> in quanto ogni società vive in interazione con l'ambiente.	Narrazione e costruzione di planisfero tematico.	A. Brusa "Il mondo si suddivide in regioni" in <i>Il racconto delle grandi trasformazioni</i> , B. Mondadori p.39 vol. IA Paravia 2001.
11.	Ripercorrere l'itinerario didattico e formalizzare il concetto di nicchia ecologica	Compilazione di un questionario strutturato/semi strutturato e/o non strutturato all'uopo predisposto in cui sia prevista la verifica delle conoscenze e delle abilità acquisite Definizione di nicchia ecologica	Questionario di verifica. Mappa concettuale
12	Verificare il livello di competenza raggiunto.	Compito in situazione. Problem-solving  tracciare le relazioni di interdipendenza che caratterizzano un dato territorio.	Scheda del compito in situazione.

Parte Terza – Sperimentazione

Sperimentazione dell'UDA in classe e diario di bordo

Fase 0 Obiettivo: conoscere la percezione degli alunni sullo spostamento di uomini e gruppi

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'alunno
<p>Per introdurre l'argomento chiede agli allievi di mettersi in circle time, spiega la modalità e la funzione di svolgimento della Conversazione Clinica.</p> <p>Pone una serie di domande stimolo del tipo: <i>Che cosa ti fa venire in mente l'immagine dell'uomo che vive di caccia?</i> <i>Chi è un cacciatore?</i> <i>Cosa caccia? Dove? Con quali strumenti?</i> <i>In quale periodo storico si viveva soprattutto di caccia?</i> <i>Come mai chi viveva di caccia si spostava?</i> <i>Chi è un nomade? Cosa cerca quando si sposta?</i> <i>Cosa vuol dire "età della pietra" ?</i></p>	<p>Si dispone in circle time e ascolta.</p> <p>Risponde uno per volta alle domande stimolo</p>

Organizzazione/ Metodo: Conversazione Clinica; Circle time

Raggruppamento alunni: lavoro gruppo classe.

Mezzi e strumenti: Risorse umane; registratore; carta e penna

Protocollo di Conversazione Clinica

<p>1) Che cosa ti fa venire in mente l'immagine dell'uomo che vive di caccia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●senza la modernità e senza gli strumenti di oggi si poteva vivere ma più difficilmente ●l'uomo deve vivere di caccia altrimenti non può mangiare niente e non può più vivere gli uomini non uccidono gli animali per dispetto ma li uccidono per sopravvivere ●con le ossa degli animali si può fare armi per uccidere altri animali da mangiare ●se gli uomini non possono cacciare la carne, possono mangiare la frutta ●l'uomo deve chiamare qualcun altro per farsi aiutare quando va a caccia ●gli uomini devono preparare le cose per esempio il fuoco, il bastone ...quando vanno a caccia per uccidere gli animali ●gli uomini cacciano animali se non possono mangiare frutta ●gli uomini che uccidono gli animali per farsi le pellicce ●l'uomo senza mangiare può anche morire ●gli uomini uccidono un animale grande e tengono il cibo per sopravvivere ●l'uomo caccia meglio carne ma non pesce. ●gli uomini hanno fame e vanno a caccia ●la caccia è riuscire ad uccidere animali ●gli uomini cacciatori hanno gli uomini che uccidono gli animali 	<p>Alla prima domanda "Che cosa ti fa venire in mente l'immagine dell'uomo che vive di caccia?" gli allievi rispondono per lo più che gli uomini cacciano animali per mangiare e sopravvivere. Un bambino afferma che gli uomini mangiano la carne quando non possono raccogliere la frutta ed un altro afferma che l'uomo preferisce cacciare piuttosto che pescare. Alcuni citano anche l'uso delle ossa degli animali quali strumenti di caccia e individuano una serie di modalità preparatorie alla caccia come per esempio l'accensione di un fuoco e l'uso del bastone.</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ●gli uomini che si danno da fare per sopravvivere ●l'uomo che cattura animali e li uccide per mangiarseli ●tanti uomini che uccidono animali perchè hanno fame ●l'uomo che mangia animali ●gli uomini corrono dietro agli animali per ucciderli 	
<p>2) Chi è un cacciatore? Cosa caccia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●una persona che fa delle armi per attaccare gli animali così almeno ha da mangiare ●è un signore che caccia gli animali per mangiare ●è una persona che deve uccidere gli animali così dopo quando ritorna a casa sua può mangiare quello che ha cacciato, farsi con la pelle una pelliccia o un giubbotto ●è una persona che uccide gli animali e poi li mangia ●è una persona che uccide per sopravvivere ●è un uomo che caccia gli animali dopo li porta nella sua casa e la pelle la usa per fare qualcosa da mettersi sopra ●è colui che uccide ed usa armi diverse oggi per uccidere animali diversi ●è una persona che uccide gli animali per mangiarli, è un po' crudele perché la pelliccia la vende ●è un uomo che uccide gli animali per poi fare le pellicce ●è un signore che va in giro per i boschi per uccidere animali e crearsi pellicce ●è un uomo che uccide gli animali ●è un uomo che uccide animali per mangiare e fare pellicce ●è una persona che caccia animali nel bosco, lui gli toglie la pelle e mangia la carne ●è un uomo con esperienza che va a cacciare gli animali nel bosco per poi mangiarli, farci una coperta o dei vestiti ●è una persona che uccide gli animali per poi mangiarseli e con la pelliccia ci fa il sacco a pelo ●è una persona che caccia gli animali per mangiarli e con la pelle ci fa delle giacche ●è un uomo che uccide gli animali e dopo se li mangia, toglie la pelliccia per poi fare i vestiti ●è una persona che va a caccia di animali grandi ●è una persona che va in giro ad uccidere animali specie quelli per le pellicce 	<p>Alla seconda domanda "Chi è un cacciatore? Cosa caccia?" riconfermano che il cacciatore è colui che uccide gli animali per mangiarne la carne e per utilizzarne la pelle con lo scopo di farne una pelliccia o un giubbotto. Alcuni bambini sostengono che il cacciatore è crudele perché uccide l'animale per ricavare la pelliccia da vendere. Quale ambiente di riferimento citano il bosco come luogo dove si uccidono gli animali, che sono definiti di "grossa-taglia".</p>
<p>3) Dove caccia e con quali strumenti?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●nel bosco con l'arco, il fucile, il coltello e la lancia ●nella foresta con le lance affilate ●nella giungla con lance e fuoco ●nei cespugli con l'arco 	<p>Alla terza domanda "Dove caccia e con quali strumenti?" i ragazzi ampliano la gamma degli ambienti ed oltre il bosco aggiungono la foresta e la giungla. Gli strumenti sono: lance affilate, arco, fucile, coltello, fuoco, armi, ascia, bastone, pistola, trappole e lame.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ●nel bosco con lame affilate e fucili ●nei boschi con fucili e lance ●nelle foreste con il fuoco, la lancia ed il coltello ●nelle varie parti della foresta con il coltello e la lancia ●nelle foreste con la lancia ed il fuoco ●nel bosco con la lancia ed il fuoco ●nelle foreste con i fucili ●nelle foreste con le armi ●nelle foreste con i coltelli ●nelle foreste con la lancia ●nel bosco con il coltello ed il fucile ●nel bosco con l'ascia, il bastone, il coltello e la pistola ●nel bosco con il fuoco ●nel bosco con il coltello, l'arco, il fuoco ●nel bosco con trappole, l'arco e le lame 	
<p>4) In quale periodo storico si viveva soprattutto di caccia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●preistoria ●nel passato lontano ●nelle ere lontane ●preistoria 	<p>Alla quarta domanda "In quale periodo storico si viveva soprattutto di caccia?" quasi tutti affermano nella "preistoria" o genericamente nelle ere lontane.</p>
<p>5) Come mai chi viveva di caccia si spostava?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●perché c'era più cibo ●perché gli animali sono in continuo movimento ●in una parte ci sono più animali e allora l'uomo deve andare dove ci sono più animali ●perché in un solo posto gli animali finiscono ●perché gli animali erano finiti in quel punto e in quell' altro punto ce n'erano di più ●si sposta perché finiscono gli animali ●l'uomo si sposta perché gli animali si spostavano ●gli uomini si spostano sempre perché in un posto hanno cacciato molti animali quindi per mangiare dovevano spostarsi; i cacciatori si spostano e gli animali in certi posti cambiano o finiscono ●gli uomini si spostano per trovare ed uccidere le sue prede ●perché l'uomo doveva andare in altri posti per cacciare gli animali ●perché gli animali finiscono e l'uomo li va a cercare in un altro posto 	<p>Alla quinta domanda "Come mai chi viveva di caccia si spostava?" gli allievi attribuiscono la causa dello spostamento al fatto che gli stessi animali si muovevano. Alcuni aggiungono come motivazione l'estinzione della presenza degli animali in certi luoghi e la necessità di cercare cibo in altri.</p>
<p>6) Chi è un nomade?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●è una persona che vive nelle grotte e va a caccia ●è una persona che vive nelle grotte ●è un animale ●è un uomo che si nutre di caccia ●è una persona che non ha una dimora fissa ●è una persona che si nutre di animali ●è una persona che non ha una casa fissa ●è una persona che non ha una casa fissa 	<p>Alla sesta domanda "Chi è un nomade?" gli allievi per la più rispondono che è un uomo cacciatore e senza fissa dimora. Un bambino afferma che è un mostro che mangia gli animali, mentre altri lo caratterizzano come un soggetto che vive nelle grotte.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ●è un mostro che mangia gli animali ●è una persona che caccia gli animali ●è un uomo che va a caccia ●è un uomo che si nutre di caccia 	
<p>7) Cosa cerca l'uomo quando si sposta?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Animali ●cibo ●qualcosa per nutrirsi ●carne e pesce ●acqua 	<p>Alla settima domanda "Cosa cerca l'uomo quando si sposta?" l'oggetto della ricerca è sempre il cibo (carne, pesce) e l'acqua.</p>
<p>8) Cosa vuol dire "età della pietra" ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ●l'era arcaica ●quando tanto tempo fa si usava la pietra ●l'era arcaica ●quando gli uomini usavano la pietra ●quando gli uomini disegnavano con la pietra sulle caverne ●quando ci fanno il fuoco ●quanti anni gli uomini hanno usato la pietra ●tanti anni fa ●tanti anni fa le pietre si usavano come penne ●quando è stata usata la pietra ●la pietra che ha tanti anni ●il compleanno della pietra ●che la pietra è dura ● gli uomini usavano la pietra per costruire armi tanti anni fa ●quanto tempo fa è esistita ●nessuna risposta 	<p>All'ottava domanda "Cosa vuol dire età della pietra?" le risposte evidenziano o una collocazione temporale (era arcaica, tanto tempo fa) o un uso strumentale della pietra usata per fare graffiti, per accendere il fuoco, per fare le penne, per costruire armi.</p>

Analisi di Conversazione Clinica

Alla prima domanda "Che cosa ti fa venire in mente l'immagine dell'uomo che vive di caccia?" gli allievi rispondono per lo più che gli uomini cacciano animali per mangiare e sopravvivere. Un bambino afferma che gli uomini mangiano la carne quando non possono raccogliere la frutta ed un altro afferma che l'uomo preferisce cacciare piuttosto che pescare. Alcuni citano anche l'uso delle ossa degli animali quali strumenti di caccia e individuano una serie di modalità preparatorie alla caccia come per esempio l'accensione di un fuoco e l'uso del bastone.

Alla seconda domanda "Chi è un cacciatore? Cosa caccia?" riconfermano che il cacciatore è colui che uccide gli animali per mangiarne la carne e per utilizzarne la pelle con lo scopo di farne una pelliccia o un giubbotto. Alcuni bambini sostengono che il cacciatore è crudele perché uccide l'animale per ricavare la pelliccia da vendere. Quale ambiente di riferimento citano il bosco come luogo dove si uccidono gli animali, che sono definiti di "grossa-taglia".

Alla terza domanda "Dove caccia e con quali strumenti?" i ragazzi ampliano la gamma degli ambienti ed oltre il bosco aggiungono la foresta e la giungla. Gli strumenti sono: lance affilate, arco, fucile, coltello, fuoco, armi, ascia, bastone, pistola, trappole e lame.

Alla quarta domanda "In quale periodo storico si viveva soprattutto di caccia?" quasi tutti affermano nella "preistoria" o genericamente nelle ere lontane.

Alla quinta domanda "Come mai chi viveva di caccia si spostava?" gli allievi attribuiscono la causa dello spostamento al fatto che gli stessi animali si muovevano. Alcuni aggiungono come motivazione l'estinzione della presenza degli animali in certi luoghi e la necessità di cercare cibo in altri.

Alla sesta domanda "Chi è un nomade?" gli allievi per lo più rispondono che è un uomo cacciatore e senza fissa dimora. Un bambino afferma che è un mostro che mangia gli animali, mentre altri lo caratterizzano come un soggetto che vive nelle grotte.

Alla settima domanda "Cosa cerca l'uomo quando si sposta?" l'oggetto della ricerca è sempre il cibo (carne, pesce) e l'acqua.

All'ottava domanda "Cosa vuol dire età della pietra?" le risposte evidenziano o una collocazione

temporale (era arcaica, tanto tempo fa) o un uso strumentale della pietra usata per fare graffiti, per accendere il fuoco, per fare le penne, per costruire armi.



Commento alla Conversazione Clinica.

Gli allievi sanno che l'uomo cacciatore uccide gli animali per mangiare e sopravvivere, ma spesso sovrappongono i periodi storici come attesta il fatto che con le pellicce si coprivano e al tempo stesso facevano "giubbotti". La stessa idea della vendita della pelle trasformata in pelliccia provoca un rapido passaggio dalla preistoria ai tempi del mercato e della lavorazione della pelle. Questo andirivieni tra passato e presente viene confermato da un elenco di strumenti che vanno dal bastone e dagli archi della preistoria a quelli dell'arma da fuoco, della pistola e delle armi. Occorre lavorare con gli allievi per operare una distinzione che sia rispettosa delle interdipendenze e relazioni tra uomo e risorse. Occorre far capire quando e perché per cacciare si usano i bastoni e non le armi e viceversa: questa riflessione rimanda alla conoscenza dell'ambiente e al tema dello sviluppo delle tecniche, che rappresenta un nodo significativo del lavoro in grado di attualizzare lo studio dell'uomo cacciatore e raccoglitore. Gli allievi sembrano non possedere questo collegamento tra risorse da un lato e bisogni e strumenti dall'altro: ciò non consente loro di vedere il ruolo importante della natura da cui, in ultima istanza, dipende la possibilità di sopravvivenza degli uomini di oggi e di ieri. Questo punto critico è confermato dal fatto che citano solo foreste e boschi tralasciando la savana, la costa e la montagna come ambienti di vita dell'uomo che viveva solo di caccia, raccolta e di pesca. Anche su questo fronte occorre ragionare con gli allievi per capire come contemporaneamente l'uomo che vive di caccia, si alimenta anche di frutta e, dove può, anche di pesca superando una visione lineare e sequenziale per cui un tipo di alimentazione segue o ne precede un'altra. Ciò non consente di cogliere la contemporaneità di diverse operazioni e quindi ostacola l'abilità di ragionare secondo il canone della complessità, oggi indispensabile per interpretare la realtà. Gli allievi conoscono la dinamica dello spostamento dell'uomo cacciatore, che segue i movimenti degli animali, ma occorre integrare le loro conoscenze con i mutamenti provocati dalle grandi glaciazioni. Circa infine la concezione dell'uomo nomade, che si sposta per necessità si nota una denotazione negativa (il nomade è un mostro) da collegare presumibilmente a condizionamenti medialti e ad un modo di sentire generalizzato che

considera chi non è stanziale "meno civile" : anche su questo occorre lavorare per far cogliere la dignità incondizionata di ogni persona e per promuovere l'immagine dell' "homo migrans" come soggetto "sapiens sapiens" che si adatta all'ambiente, ma che al tempo stesso lo modifica con la costruzione di nuovi strumenti e nuove tecniche.

Matrice cognitiva (ciò che sanno):

- + l'uomo cacciatore uccide animali per sopravvivere
- + per uccidere gli animali si serve di strumenti quali bastoni, lance affilate, archi, coltelli
- + per uccidere gli animali si serve di tecniche come l'accensione del fuoco
- + l'uomo cacciatore è un nomade
- + l'uomo cacciatore è anche un raccoglitore

Compito di apprendimento (ciò che non sanno):

- + l'uomo cacciatore era contemporaneamente anche raccoglitore e pescatore
- + le risorse per alimentarsi dipendevano da ciò che forniva l'ambiente
- + gli strumenti e le tecniche erano in relazione alle risorse che l'ambiente offriva
- + esisteva - come oggi - una stretta interrelazione tra bisogni da un lato e risorse, strumenti, tecniche dall'altro.
- + l'uomo cacciatore e raccoglitore non conosceva il mercato
- + lo spostamento dell'uomo cacciatore e nomade è stato provocato anche dalle grandi glaciazioni
- + l' "homo migrans" è un uomo sapiente che sa adattarsi alle diverse situazioni e che al tempo stesso, grazie alle tecniche e strumenti che costruisce, provoca cambiamenti alla stessa natura.



Fase 1 Obiettivo: comprendere che gli uomini hanno dei bisogni e che per soddisfarli vivono insieme.

Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi
Promuove un brainstorming con la domanda: <i>Per stare bene cosa ci vuole?</i>	Risponde, ascolta e decentra il proprio punto di vista. (All. A)
Raccoglie le idee e con la classe costruisce un cartellone intitolato " I nostri bisogni"	Costruisce con la classe il cartellone su " I nostri bisogni" (All. B)
Approfondisce la riflessione chiedendo: <i>cosa serve per soddisfare questi bisogni?</i> <i>con chi riuscite a soddisfarli?</i> <i>dove?</i> <i>come?</i> <i>con che cosa?</i>	Risponde, ascolta e arricchisce la propria idea.

Sulla base della discussione di classe presenta uno schema in cui raccogliere i dati che servono per comprendere come l'uomo nel tempo – passato e presente – si è organizzato per rispondere ai suoi bisogni in base all'habitat e alle tecniche a sua disposizione (All. C)

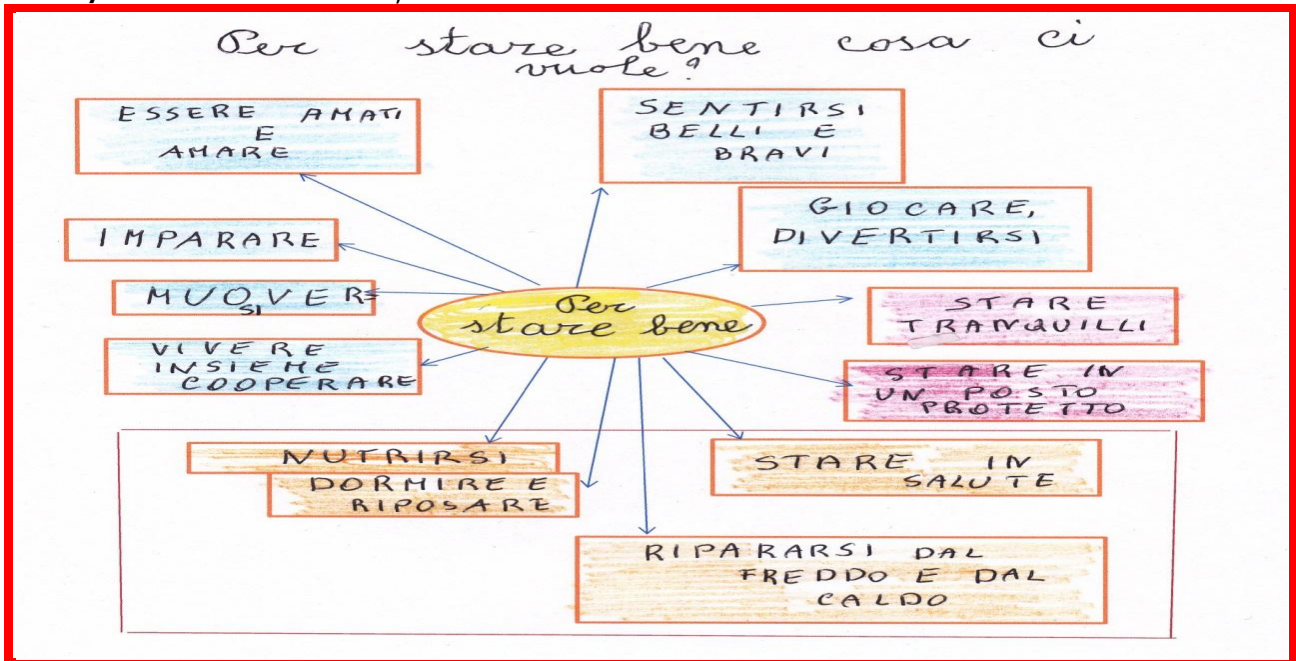
Ascolta e copia lo schema.

Organizzazione/ Metodo: brainstorming; costruzione di cartellone; discussione; registrazione di schema argomentato.

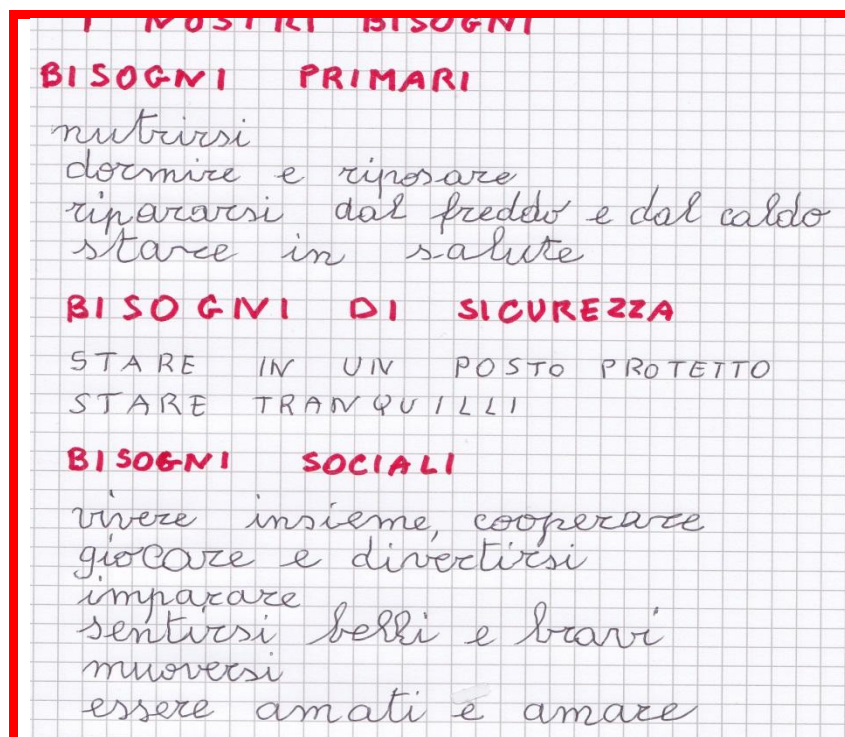
Raggruppamento alunni: lavoro individuale; con gruppo classe.

Mezzi/materiali: cartellone; schema.

All. A



All. B



<p>- montagna</p> <p>Chiede ai ragazzi di esplorare bene il proprio territorio e di scegliere cinque risorse che si pensa sia proficuo commerciare con altri gruppi e promuove il mercato tra bande.</p> <p>Invita a riflettere sulla simulazione e chiede ai bambini di scrivere una storia sulla traccia di quella vissuta dai clan del neolitico</p> <p>Ascolta le singole storie e richiama per analogia il ruolo dello storico il cui compito è quello di ricostruire il percorso di popolazioni vissute milioni di anni fa servendosi di reperti (oggetti, grafiti...)</p>	<p>Riflette e scrive la storia con i suoi compagni di gruppo, una storia del proprio clan</p> <p>Espone, ascolta, prende appunti.(All. B)</p> <p>Ascolta, pone domande di chiarimento e comprende come il racconto di un vissuto, che può essere riportato con varie modalità possa diventare una fonte storica.</p>
---	--

Organizzazione/Metodo: osservazione di carta; attività ludica; meta cognizione

Raggruppamento: lavoro individuale, in piccolo gruppo.

Mezzi/materiali: carte; questionari; schede.

ALL. A

Gioco degli scambi silenziosi.

Materiali occorrenti: 4 copie (una per gruppo) delle diverse immagini degli ambienti, della tabella risorse, della tabella strumenti, fogli bianchi, colori, matite (per disegnare le risorse).

Spazi: è necessaria un'aula spaziosa con soli 4 punti d'appoggio (uno per ogni gruppo), senza né tavoli né sedie.

Contesto: il gruppo classe viene suddiviso in quattro gruppi/tribù, uno in ogni angolo della stanza. Ad ogni tribù viene attribuito un habitat in cui vivere, che **non** deve essere reso noto agli altri gruppi. Sono tribù di cacciatori: non conoscono l'agricoltura, così come la lingua di altre tribù (non possono parlare tra loro)

Scopi del gioco: trovare cibo; scambiare con gli altri le risorse; scoprire dove vivono gli altri attraverso gli scambi effettuati.

Introduzione al gioco

Siete dei clan di un lontano periodo storico, in cui gli uomini non conoscevano ancora la moneta e vivete in ambiente naturali diversi. Ora ciascun clan si ponga in uno spazio separato rispetto a quello degli altri ed osservi l'ambiente di vita che gli viene assegnato evitando di comunicarlo agli altri clan.

1 Azione

Identificazione del clan

Ciascun clan si dia un nome che non fa riferimento al proprio habitat e ponga questo nome davanti al proprio spazio.

2 Azione.

Riconoscimento delle risorse del proprio habitat

A questo punto ciascun giocatore appartiene ad un clan che vive o in montagna, o sulla costa, o nella savana o nella foresta. Ciascun clan seleziona le risorse che più probabilmente si possono trovare nel proprio ambiente, ponendo una **m** per le risorse della montagna, una **s** per le risorse della savana; una **c** per le risorse della costa; una **f** per le risorse della foresta.

<u>Minerali</u>	<u>Vegetali</u>	<u>Animali</u>	<u>Risorse ricavate da animali</u>
sale	alghe	crostacei	miele
selce	canne	api	zanne da elefante

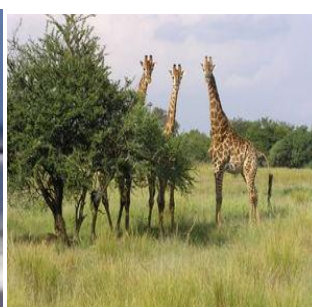
pietre dure colorate	rami e tronchi di alberi	cervi	uova
polvere per colori	frutti	pesci	pelli
	erbe mediche	elefanti	gusci di tartaruga
	funghi	tartarughe	conchiglie
	noci e nocciole	serpenti	piume di uccelli
	radici	molluschi	corna
	tuberi	scimmie	tendini



Montagna



Costa



Savana



Foresta pluviale

3 Azione.

Costruzione degli oggetti da vendere

Il clan prima collega le risorse alla loro funzione e utilità; successivamente sceglie e disegna **tre strumenti o oggetti lavorati** la cui realizzazione è più facile nel proprio ambiente al fine di scambiarli con gli altri gruppi che non hanno la possibilità di produrli perché nel loro territorio potrebbero non esserci le materie prime necessarie.

Risorse	Strumenti/Mezzi	Servono per...
Sale		
Selce		
Pietre dure colorate		
Polvere per colori		
Alghe		
Canne		
Rami e tronchi di alberi		
Frutti		
Erbe mediche		
Funghi		
Noci e nocciole		
Radici e tuberi		
Crostacei		
Api		
Cervi		
Pesci		
Elefanti		
Tartarughe		
Serpenti		
Molluschi		
Scimmie		

4 Azione.

Si inizia il baratto presentando ciascuno la propria merce.

Un membro della tribù poggia al centro della stanza (per terra) un bigliettino/risorsa, dopo essersi consultato con la tribù e si siede poco distante in silenziosa attesa. Si avvicina, con un altro bigliettino risorsa, il membro di un'altra tribù, che, dopo aver poggiato la sua risorsa, osserva quella offerta dall'altra tribù e si consulta con i membri della sua tribù per accettarla o meno. Se la risposta è affermativa, pone il suo bigliettino/risorsa accanto a quello dell'altra tribù e dopo essersi scambiato i bigliettini risorsa entrambi i soggetti tornano alla propria tribù. Se la risposta è negativa, poggia il bigliettino risorsa da scambiare distante (non eccessivamente) dal primo e si siede anche lui per terra in attesa dello scambio proposto dalla terza tribù. E così via finché il conduttore lo riterrà opportuno (possono partecipare anche tutti i membri dei clan a turno se c'è il tempo).

5 Azione.

Individuazione dei vincitori

Si vince in base ai seguenti criteri:

1 numero degli scambi effettuati; 2 specificità e originalità degli oggetti venduti; 3 individuazione degli altri ambienti.

6 Azione.

Debriefing

Possibili argomenti del *Debriefing*:

1. Da cosa avete indovinato l'ambiente degli altri gruppi.
2. Su quali criteri avete basato lo scambio (perché alcune merci e non altre, cosa vi necessitava e perché...).
3. Riflettete sull'ambiente (a partire dalle risorse presenti).
4. Individuate risorse strategiche e necessarie.
5. Scoprite perché una data tribù ha vinto.
6. Cogliete differenze tra uomo e animale (pensiero, scambio, adattamento...).
7. Suddividete le risorse in una tabella con: cibo-strumenti- beni voluttuari.
8. Racconto della tribù (dove vivo, come vivo, difficoltà, pericoli, risorse...)

ALL. B

Baratto degli allievi



Il clan della montagna racconta ...

La nostra banda vive in montagna dove è molto freddo. Le risorse più abbondanti sono la selce e le pietre colorate. Con esse costruiamo le frecce e gli oggetti per scavare il terreno, così troviamo le radici. Con queste pietre possiamo raschiare bene la Carne che è attaccata alle pelli degli animali morti. Noi scambiamo molti di questi nostri prodotti con il sale, e con i frutti che da noi non ci sono. Ci piace il miele. Incontriamo spesso la banda della foresta, che ha tante risorse. Spesso però ci vuole rubare le nostre pietre per fare le punte delle lance. Questo non ci piace. Quando scendiamo sulla costa incontriamo le bande che vivono lì. Per noi è importante avere il sale, così la carne si può mangiare per diversi giorni. Loro vogliono molte pietre appuntite in cambio del loro sale.



Il clan della foresta racconta ...

La nostra banda vive nella foresta. Abbiamo tanto cibo, ma ci sono tanti animali pericolosi. Siccome abbiamo tante risorse facciamo tanti scambi con le bande che incontriamo. A loro piacciono le piume colorate degli uccelli, ma interessano molto le erbe medicinali. Noi in cambio prendiamo il sale e le conchiglie dagli abitanti della costa. Le conchiglie sono strane e suonano, il sale è utile. A noi sono simpatici gli abitanti della montagna che ci portano tanti sassi appuntiti per fare le frecce. In cambio noi diamo loro i gusci di tartaruga e le erbe medicinali. Anche le pelli fanno comodo e noi le scambiamo con la carne e le corna di cervo. Qualcuno di noi prova a rubare la selce per fare le punte e quando se ne accorgono si arrabbiano, ma poi ritorniamo amici.



Il clan della savana racconta ...

La nostra banda vive nella savana. Quando piove abbiamo molto cibo, ma quando inizia la stagione secca dobbiamo camminare molto per trovarlo. Le risorse più abbondanti sono gli animali e le erbe. Alcune ci permettono di curarci. Anche le pelli di animali sono utili per vestirci e per costruire i tamburi, così sappiamo sempre dove sono tutti gli amici del clan. Noi scambiamo queste cose in cambio di sale, di aghi e di punte per le frecce. Siamo amici degli abitanti delle foreste, ma non ci piacciono quelli della costa, che barattano il sale chiedendoci molta carne, forse troppa. Eppure per noi il sale è importante e non possiamo rinunciare ad averlo.



Il clan della costa racconta ...

La nostra banda vive sulla costa. Il mare ci dà le conchiglie: prima mangiamo quello che troviamo dentro, poi usiamo i gusci per tenere le piccole cose. La nostra risorsa più importante è il sale, perché serve a conservare il cibo. Noi dalle altre bande prendiamo i tendini per costruire gli archi e le punte di pietra per preparare le frecce. Cerchiamo di scambiare le nostre cose con tutti, soprattutto vogliamo la carne, perché è buona e ci dà energia. Gli abitanti della foresta hanno più risorse di noi, ma loro si nascondono bene tra gli alberi, quindi non possiamo provare ad entrare nel loro territorio senza farci vedere.

Fase 3 Obiettivo: presentare società di caccia e pesca dei nostri tempi per cogliere nei diversi ambienti le strategie di sopravvivenza

Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi
<p>Evidenzia che la relazione tra habitat e risorse merita di essere approfondito nel tempo e nello spazio.</p> <p>Divide la classe in due gruppi (A e B): A deve approfondire le condizioni di vita attuale dei Dakay, aborigeni del Borneo e B quella degli Inuit di oggi. A ciascun gruppo assegna una scheda con il compito di sottolineare in concetti principali e di estrapolare una sintesi che evidenzia la relazione tra habitat e stile di vita.</p> <p>Verifica le conoscenze acquisite.</p> <p>Pone domande del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quali differenze notate tra i due gruppi umani? - Quali analogie? - Quale rapporto lega l'ambiente alla modalità di procurarsi il cibo? <p>Sintetizza quanto emerso dalla discussione integrandola con alcuni dati che rafforzano</p>	<p>Ascolta.</p> <p>Forma il gruppo, riceve la scheda di approfondimento ed esegue le attività richieste (All. A)</p> <p>Legge l'elaborato del proprio gruppo.</p> <p>Risponde a turno e arricchisce la propria conoscenza attraverso il parere degli altri</p> <p>Ascolta e prende nota.</p>

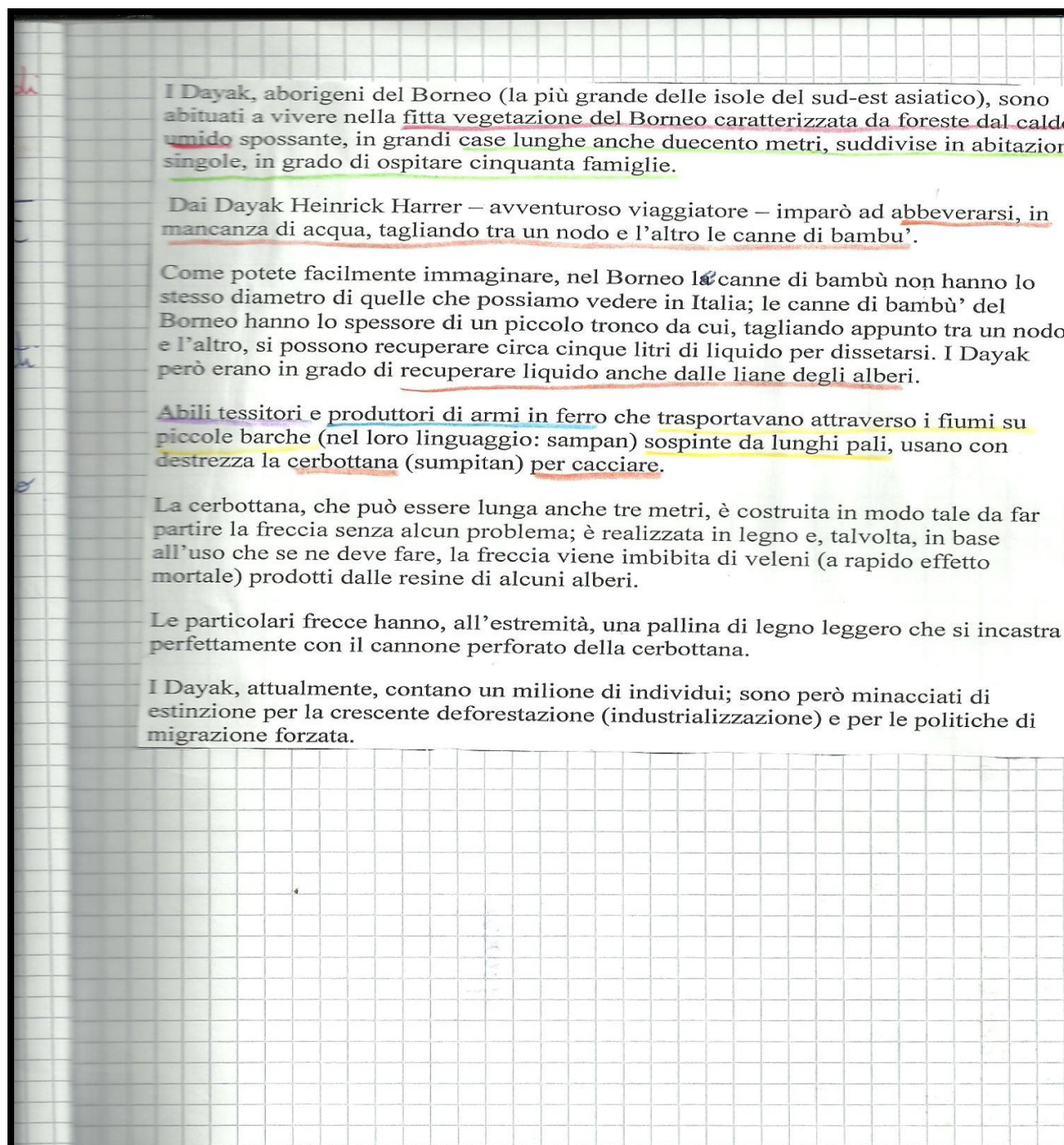
<p>l'interdipendenza tra habitat e economia.</p> <p>Fa notare come modelli di società di caccia e pesca sono presenti nella storia di oggi e di ieri e decostruisce il pregiudizio della visione evolutiva lineare e "migliorativa"</p>	<p>Ascolta, pone domande di chiarimento ed evita di acquisire una visione tradizionale della storia come successione lineare.</p>
---	---

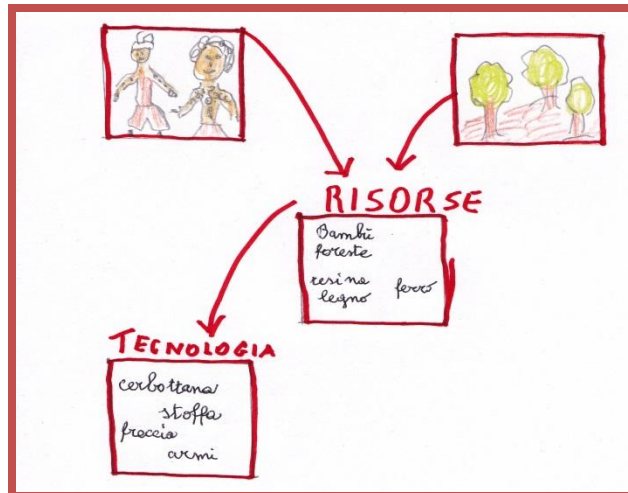
Organizzazione/ Metodo: ascolto; attività di lettura e analisi; esposizione; attività di discussione, confronto e sintesi.

Raggruppamento alunni: lavoro individuale; di gruppo; con gruppo classe.

Mezzi/materiali: testi.

All. A





Lavoro da sola: ricavo le informazioni e le metto negli schemi:

INUIT i custodi della tundra

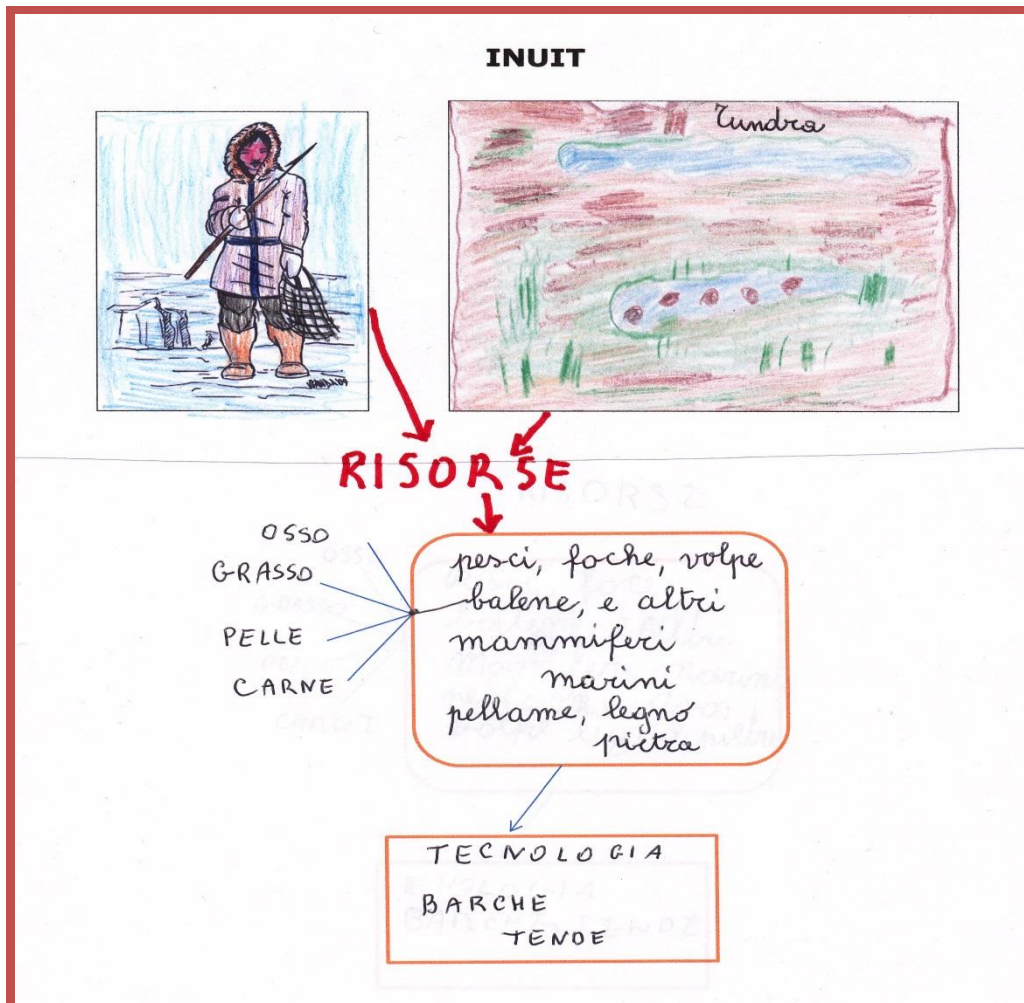
Gli Inuit abitano la regione della tundra. Gli Inuit vivono di caccia, pesca e piccole attività agricole. Si muovono su spazi sconfinati e deve fronteggiare condizioni di vita durissime.

La dieta inuit tradizionale consiste di pesce, foche, balene e altri mammiferi marini, la cui carne viene cotta, fatta seccare o congelata. La foca, alimento base in inverno, è anche una preziosa fonte di cibo per i cani, e fornisce pellame, materiale per costruire barche e tende, combustibile per luce e riscaldamento. In estate vengono cacciati i caribù e orsi e volpi. La caccia alle balene, ai trichechi e ai caribù richiede l'organizzazione di spedizioni di gruppo. Molte famiglie seguono cicli stagionali di pesca e di caccia, che li portano a spostarsi periodicamente all'interno di un territorio delimitato.

Le abitazioni inuit (nella lingua locale *iglu*, "casa") sono di due tipi: tende in pelle di foca o tricheco in estate e capanne o case in inverno. Le abitazioni tradizionali invernali sono generalmente di pietra, con la struttura in legno o in osso di balena e un'apertura bassa e allungata, che consente l'ingresso soltanto carponi. La costruzione di case di ghiaccio, tipica di alcuni gruppi inuit non è da tutti usata. Attualmente, tuttavia, molti inuit vivono in città, in alloggi moderni.

I mezzi di trasporto tradizionali sono per mare e per terra: il kayak, l'*oomiak* e la slitta trainata da cani. Il kayak è una leggera barca da caccia simile alla canoa, costituita da una struttura in legno coperta di pelle di foca, con una sola apertura che consente il passaggio del rematore. L'*oomiak* è invece una canoa aperta, più ampia. La popolare slitta, trascinata dai cani eschimesi, rappresenta il perfetto adattamento di una forma di tecnologia all'ambiente. Attualmente sono molto comuni anche le barche a motore e gli autoveicoli da neve.

Sono bravi artigiani: gli utensili degli inuit sono costruiti sapientemente e artisticamente lavorati. Lavorano l'avorio ottenuto dai trichechi e dalle balene per farne figurine che rappresentano persone e animali. Le maschere cerimoniali sono intagliate in ossa di balena e legno; alcune di queste sono tanto piccole da poter essere usate dalle donne, durante le danze rituali, come decorazioni delle



Fase 4 Obiettivo: problematizzare il rapporto tra cultura, ambiente ed economia.

Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi
<p>Invita ciascun gruppo – quello dei Dakay e degli Inuit a realizzare un role-play sulla base della seguente traccia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentare i vantaggi della propria condizione; - enfatizzare gli aspetti negativi della condizione dell'altro gruppo - cercare di controbattere efficacemente alle critiche ricevute <p>Svolge la funzione di moderatore del dibattito, valutando in ciascuna fase l'efficacia delle posizioni dei 2 gruppi e assegnando un punteggio sulla base delle argomentazioni più convincenti (e meglio sostenute).</p>	<p>Assume il compito di rappresentare un modello di società e partecipa al role-play assumendo le parti assegnate</p> <p>Prende coscienza del proprio grado di preparazione in riferimento alle tesi sostenute.</p>

Organizzazione/ Metodo: attività di role-play; dibattito; autovalutazione della propria abilità di argomentazione.

Raggruppamento alunni: lavoro per gruppi; con gruppo classe.

Mezzi/materiali: spazio per attività ludica.

All. A

GIOCO DI RUOLO

1 Azione. Sulla base delle schede dei Dakay e degli Inuit assumere l'identità del gruppo rappresentato.

2 Azione Il conduttore del gioco invita ciascun gruppo a realizzare un role-play sollecitandoli a :

- presentare i vantaggi della propria condizione;
- enfatizzare gli aspetti negativi della condizione dell'altro gruppo umano;
- cercare di controbattere efficacemente alle critiche ricevute.

3. Azione Il conduttore del gioco svolge la funzione di moderatore del dibattito, valutando in ciascuna fase l'efficacia degli argomenti dei due gruppi e motivando l'apprezzamento per il gruppo che ha portato argomenti più convincenti (e meglio sostenuti).

Fase 5 Obiettivo: conoscere la società di caccia e raccolta attraverso la storia di Uri.

Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi
Presenta un disegno (All. A) invitando a notare cosa rappresenta. Sulla base delle risposte precisa che è un'età molto lontana in cui gli uomini sapevano scheggiare la pietra usando altre pietre è stata denominata Paleolitico (ovvero età della pietra antica)	Osserva, mette in rilievo che un uomo batte una pietra su un'altra pietra. Ascolta ed acquisisce il termine di Paleolitico.
Introduce il racconto "La tribù di Uri va a caccia" spiegando che essa va inserita nel Paleolitico.	Ascolta.
Divide la classe in gruppi di base di cinque (A, B, C,D, E) e a ciascuno assegna una parte del racconto <ul style="list-style-type: none"> • <i>La tribù di Uri va a caccia ad A</i> • <i>Tutti d'accordo a B</i> • <i>Lavoro per tutta la tribù a C</i> • <i>La fine di Ben a D</i> • <i>Verso nuove terre ad E</i> 	Forma il gruppo e legge nel gruppo di base la lettura assegnata sottolineando i concetti principali.
Invita ciascun elemento del gruppo a formare il gruppo degli esperti riunendosi per lettere (AAA; BBB; CCC, DDD; EEE) in modo che ciascuno approfondisca quanto ha letto.	Approfondisce nel gruppo degli specialisti la propria lettura.
Chiede a ciascuno di tornare nel gruppo di base dove esporranno uno alla volta la sintesi del loro testo mentre gli altri prendono nota in modo che tutti conoscano l'intero racconto.	Relazione, ascolta gli altri, prende nota e conosce l'intero racconto di un bambino del Paleolitico.
Chiama ad esporre l'intero racconto di Uri..	Espone.

Organizzazione/ Metodo: interpretazione di scene di vita; ascolto; attività di studio con il metodo jigsaw; esposizione; attività di sintesi.

Raggruppamento alunni: lavoro individuale; per gruppi; con il gruppo classe.

Mezzi/materiali: testo.



Da "La tribù di Uri va a caccia" in E. Damiano (a cura) "La vita di Salomone" Sussidiario per la scuola elementare , classe III Milano A. Mondadori Scuola 1999 pp.19-20

ALL'ORIGINE DEI TEMPI...

A) La tribù di Uri va a caccia.

Uri si sveglia nella sua tenda quando il sole è appena spuntato. Anche gli altri uomini delle tende vicine silenziosamente si alzano. Ciascuno prende la sua arma: una lancia; l'arco con le frecce, potenti bastoni e, qualcuno, le torce. Ad un gesto preciso di Uri, dodici uomini coperti da pelli, lasciano l'accampamento. Uno di loro è molto giovane: un ragazzino. Si dirigono verso il fiume. Procedono in fila, uno dietro l'altro, con passo leggero, e sembrano fiutare l'aria. Ogni mattina presto i mammut scendono a bere, sempre nello stesso punto. Ad un tratto Uri alza un braccio, tutti si fermano di colpo. I tre di coda si accucciano e, con un po' di paglia ed il loro fornello portatile, accendono le torce.

Con poche parole precise, sempre accompagnate da gesti ampi, Uri indica ai due gruppi la direzione da prendere. I portatori di fuoco da una parte e gli altri dalla parte opposta.

B) Tutti d'accordo.

All'uscita dall'acqua del piccolo branco di mammut scatta il momento migliore per l'attacco. Tutti tengono d'occhio Uri perché lui indicherà l'animale da cacciare. Gli uomini che hanno due torce ciascuno le tengono ben levate in alto e con urla fortissime spaventano da dietro i grossi animali. Gli altri con le lance e con gli archi puntano tutti sulla bestia indicata da Uri. Insieme la devono costringere ad andare in una direzione precisa che tutti ben conoscono. Il mammut prescelto non ha scampo e viene costretto ad infilarsi in un passaggio obbligato. Gli uomini hanno molta paura: sono armati, ma il bestione è gigantesco! Per fortuna gli altri mammut scappano, anch'essi spaventati dal fuoco, e dalle urla fortissime. Per la vittima scelta si avvicina la fine: gli uomini sono infatti riusciti ad ottenere il loro scopo. Con un grandissimo fracasso, il mammut cade nella buca coperta di ramoscelli e bastoni sottili. La trappola preparata con cura ha funzionato. In un attimo gli sono addosso scagliandogli contro le lance, le frecce e colpendolo con grossi pietroni per finirlo. Subito c'è una piccola festa: alcune parti tenere del mammut vengono tolte immediatamente per essere mangiate, quando sono ancora calde.

C) Lavoro per tutta la tribù.

Intanto che gli uomini cacciano, le donne e i bambini si sparpagliano per il bosco con sacchi di pelle e cesti di giunco e colgono nocciole e more dai cespugli. Scavano radici con bastoni appuntiti e raccolgono erbe saporite. Sulle piante trovano la frutta di stagione e, con un po' di fortuna, qualche uovo di uccello. Le donne e i bambini sono da poco rientrati all'accampamento quando arriva il ragazzino a gambe levate a portare la notizia a tutti. Per far a pezzi l'animale c'è un sacco di lavoro e poi serviranno molte persone per il trasporto della carne, delle ossa, delle zanne...All'accampamento si torna solo poco prima del tramonto del sole con tutto il carico della caccia grossa. Le varie parti di carne devono essere conservate più

a lungo possibile: non si può cacciare un mammut tutti i giorni e poi non sempre la caccia è così fortunata!

D) La fine di Ben

Un incidente durante la caccia è sempre possibile. La tribù di Uri ha già perso alcuni uomini, finiti male con la lotta con i mammut. Tutti ricordano anche la morte di Ben che, avvicinandosi troppo alla buca dove era precipitata la bestia infuriata, vi era scivolato dentro facendo una bruttissima fine. Al ritorno avevano riportato all'accampamento il corpo di Ben, la sua lancia e altri oggetti di osso che aveva con sé. Lo avevano seppellito in una fossa scavata vicino alle tende in posizione raccolta. Gli avevano messo vicino le sue armi, un braccialetto e la sua lampada a grasso. Alla fine lo avevano coperto con terra rossa, perché così poteva sembrare ancora vivo. Forse Ben, che era stato un cacciatore coraggioso, poteva ora, dopo la morte, aiutarli e proteggerli dai pericoli della caccia.

E) Verso nuove terre.

La tribù di Uri era composta da una quarantina di persone e bisognava sempre trovare cibo a sufficienza per tutti. Una mattina che i cacciatori si erano preparati come al solito sulla rive del fiume, ebbero un'amara sorpresa: i mammut non si fecero vedere. Uri e gli altri sapevano perché; i bestioni erano partiti verso altre terre alla ricerca di grandi distese di erbe alte, necessarie per la loro dieta. Quel giorno, malgrado le scorte di carne fossero esaurite, tutti all'accampamento dovettero lavorare sodo. Bisognava togliere le tende, raccogliere tutto ciò che si poteva trasportare e partire per seguire nelle nuove terre quegli animali tanto preziosi per la vita della tribù. Prima che il sole fosse troppo alto nel cielo, sempre dietro la guida di Uri, tutta la tribù si incamminò seguendo le tracce degli animali, verso un territorio sconosciuto dove sistemarsi con un nuovo accampamento.

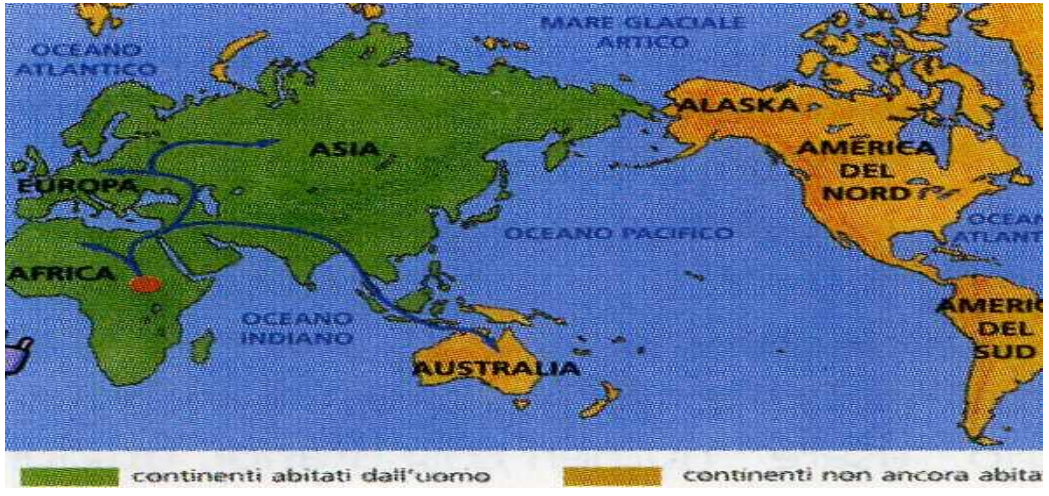
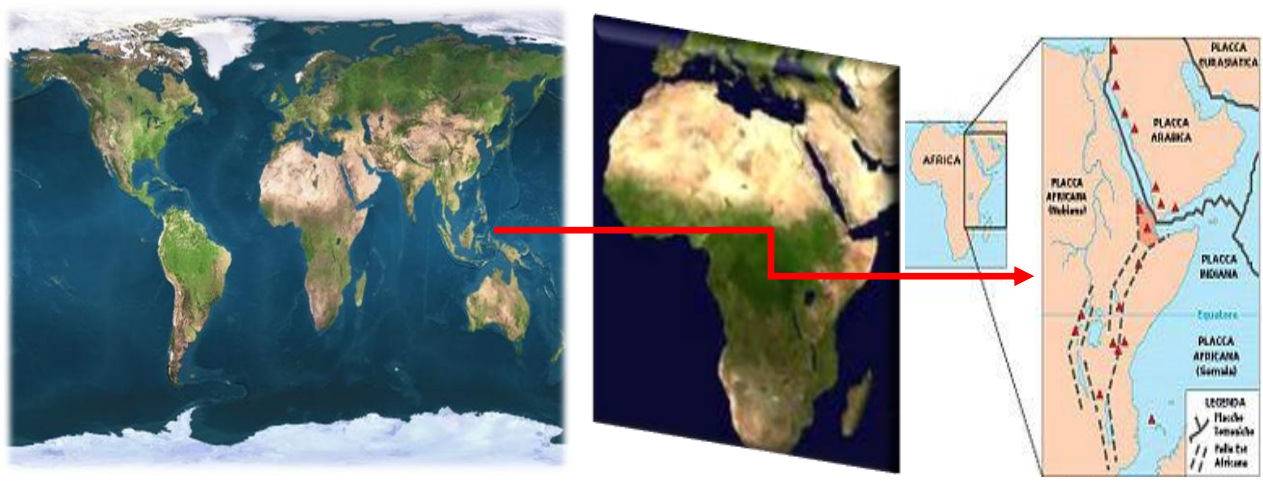
Fase 6 Obiettivo: conoscere il processo e le direttrici del popolamento della terra su diverse scale

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'alunno
<p>Introduce il popolamento della terra riprendendo la storia della tribù di Uri e sottolineando come la ricerca di risorse per rispondere ai bisogni da sempre provochi lo spostamento degli uomini</p> <p>Divide la classe in coppie (A,B) ; proietta la carta muta della terra; la carta muta dell'Africa; mette in relazione la terra con la Rift Valley (All. A)</p> <p>Prima di narrare la storia del popolamento della terra chiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - agli allievi indicati con A di fermare le date del racconto nello spazio di riferimento ; - agli allievi indicati con B di segnare le direttrici degli spostamenti. - alla coppia di costruire una legenda che riproduca sulla scala temporale le direttrici dei movimenti su scala planetaria. <p>Chiede ad una coppia di riportare in un cartellone di classe la legenda della carta planetaria muta e invita i compagni di classe di integrare o eventualmente correggere i dati che vengono controllati dall'insegnante.</p>	<p>Ascolta e coglie le motivazione del nomadismo e delle migrazioni come una costante dell'umanità.</p> <p>Osserva, riceve le copie della carte mute e ascolta le relazioni che caratterizzano le diverse carte.</p> <p>Ascolta, prende nota delle date, segna le direttrici degli spostamenti e costruisce una legenda della carta rappresentante il processo di popolamento della terra.</p> <p>Trascrive in un cartellone di classe la legenda della carta planetaria muta, integra le informazioni sulla base dei suggerimenti dei compagni e incolla quella definitiva nel proprio quaderno. (All. B)</p>

<p>Racconta il popolamento del mediterraneo e, dopo aver spiegato la tecnica del <i>corema</i>, invita gli allievi a disegnare il popolamento nel mediterraneo.(All. C)</p>	<p>Apprende la tecnica del <i>corema</i> e mentre l'insegnante narra il popolamento del mediterraneo, ne disegna la carta (All. D)</p>
---	---

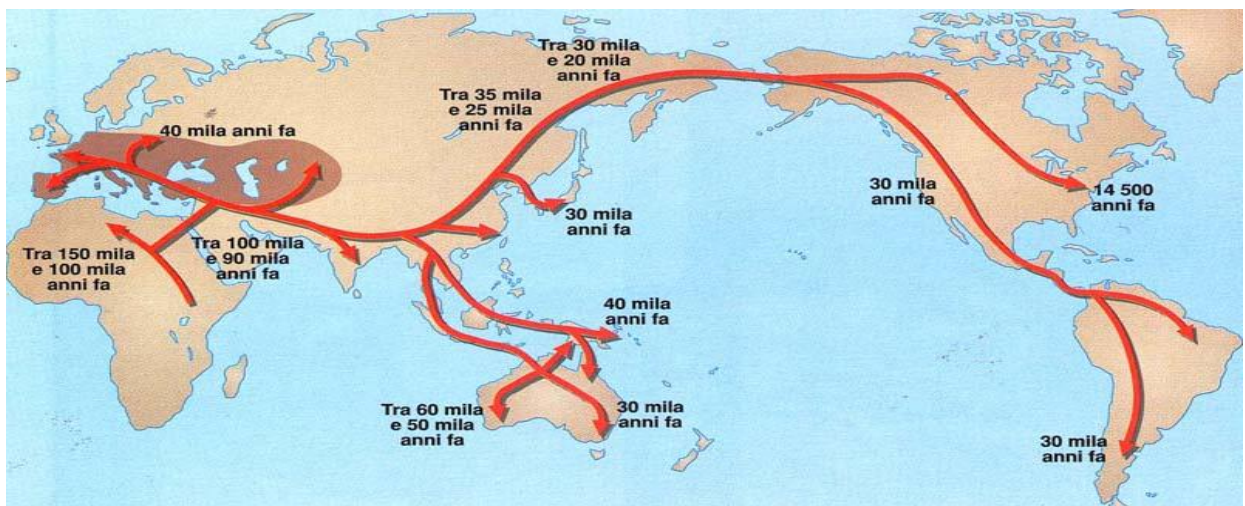
Organizzazione/Metodo: osservazione di carta muta planetaria; rappresentazioni di tempi e direttrici degli spostamenti; costruzione di legenda
Raggruppamento alunni: lavoro individuale; a coppie; gruppo classe.
Mezzi e strumenti: carte; videoproiettore; cartellone; fotocopia; quaderno.

ALL. A



- "Adesso vi faccio un racconto. Attenzione io vi citerò delle date durante questo racconto e voi che guardate questa cartina dovete scrivere le date al posto giusto sulla cartina" Duecento mila anni fa homo sapiens viveva in Africa ed occupava tutta la fascia orientale dell'Africa, ma circa 100 mila anni fa cominciò a spostarsi da questa parte centro-orientale verso nord e verso sud e 90 mila anni fa un piccolo gruppo di uomini (20/30) passarono nello stretto che separa l'Egitto dall'Asia ed occuparono alcune colline del Medio Oriente (attuale Palestina) e di lì si sono diretti verso nord occupando l'Europa e in Europa arrivarono 40 mila anni fa. Circa 35-30 mila anni fa un altro gruppo di uomini arrivava verso est e colonizzava l'India, la Cina e la Siberia, da dove si spostarono circa 30 mila anni fa verso la parte est delle attuali Americhe nella cui area di fronte all'Europa giunsero poi 14 mila anni fa. Probabilmente 40 mila anni fa i primi uomini varcarono anche piccoli bracci di mare e arrivarono in Oceania. ... In questa lezione il polo di attrazione sono le **date e le direttrici degli spostamenti**.

ALL. B

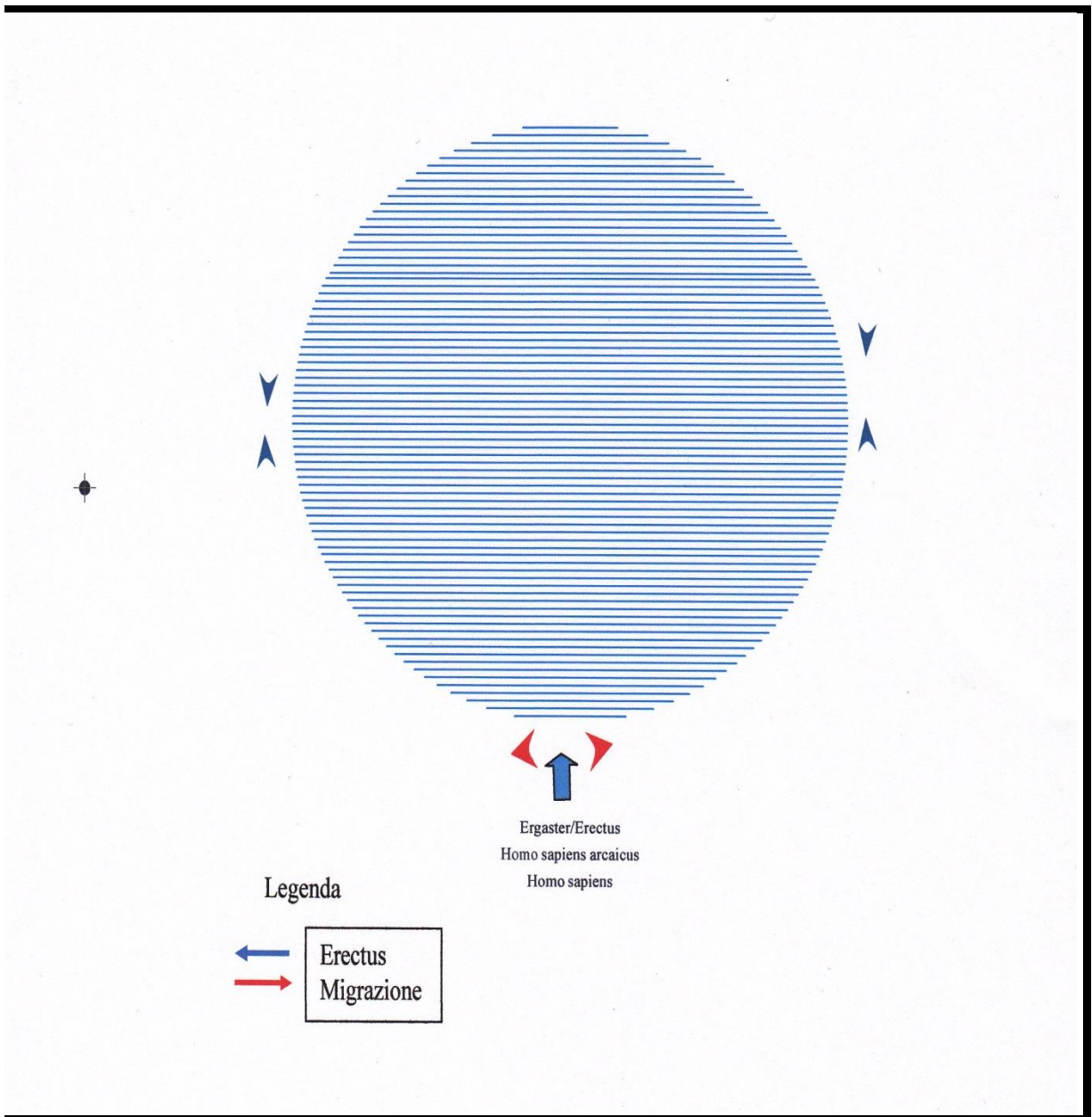


AII. C

Il popolamento del Mediterraneo è un fenomeno complesso che si è sviluppato nel corso di un lunghissimo periodo. Si è articolato in numerose ondate, che hanno riguardato diverse varietà di ominidi. Le tracce più antiche risalgono a circa 1,8 milioni di anni fa e si trovano in Marocco. Gli studiosi fanno l'ipotesi che gli ominidi abbiano raggiunto la penisola iberica attraverso lo stretto di Gibilterra. E' tuttavia certo che dei gruppi umani hanno raggiunto l'Europa, e quindi le coste settentrionali del Mediterraneo, venendo dall'Africa o dall'Asia e passando per il corridoio del Caucaso. E' attraverso questa seconda via che, per esempio, è arrivato l'uomo di Dmanisi (circa 2 mln di anni); di qui, ancora, è arrivato Sapiens. Si deve ancora notare che ci sarebbero stati dei passaggi dal Nord verso il Sud, come suggeriscono i resti musteriani (una cultura europea) trovati in Marocco o le pitture paleolitiche dell'Africa settentrionale.

Tecnica del Corema

La grammatica di queste carte è molto semplice. La figura ovale simbolizza il Mediterraneo; i cerchi simbolizzano le regioni. Le frecce significano di volta in volta migrazione, commercio, conquista, scambi. I punti indicano le città e le linee ci mostrano le fratture geo storiche. Infine, la regola generale della cartografia incoraggerà allievi e lettori a utilizzare questi coremi come "tavole per appunti": basta inventare un simbolo, scrivere la leggenda e completare lo schema.



Fase 7 Obiettivo: conoscere la compresenza di ominidi e la dimensione del tempo profondo (decostruzione dello stereotipo)

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'alunno
<p>Risalendo a ritroso nel tempo, presenta il popolamento della terra come una tappa del processo di ominazione tutt'ora in corso e iniziato 8 milioni di anni fa con la presenza nella terra, tra la specie animale, degli ominidi.</p>	<p>Ascolta e osserva</p>
<p>Rafforza la narrazione con un grafico temporale che costruisce con gli allievi utilizzando unità di misura e riferimenti convenzionali come la datazione con riferimento alla nascita di Cristo.</p>	<p>Costruisce con i compagni e l'aiuto dell'insegnante un grafico temporale con scala convenzionale.(All. A)</p>
<p>Proietta il cronogramma che evidenzia la contemporaneità di diversi tipi di Ominidi, ne racconta la sua costruzione da parte degli storici e pone una serie di domande per attivare la lettura del cronogramma. (All. B)</p>	<p>Osserva, ascolta, risponde e pone domande di chiarimento.</p>
<p>Pone il cronogramma a confronto con la tradizionale linea evolutiva degli ominidi e pone domande del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Osservate la disposizione temporale: quale differenze notate? - Come mai la linea evolutiva è lineare? - Cosa non c'è nella linea evolutiva lineare? - (All. D) 	<p>Osserva e a turno risponde alle domande; integra le proprie osservazioni con quelle dei compagni.</p>
<p>Fa notare che:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lo studio della storia è legato allo studio delle fonti. - le fonti sono da relativizzare in funzione dello sviluppo della conoscenza scientifica - gli stereotipi sono rappresentazioni semplificate di una realtà più complessa. 	<p>Ascolta e chiede spiegazioni</p>
<p>Invita i ragazzi a trascrivere queste riflessioni su un tabellone di classe</p>	<p>Trascrive le riflessioni su un cartellone di classe.</p>

Organizzazione/Metodo: osservazione di cronogramma e grafici lineari; discussione orientata

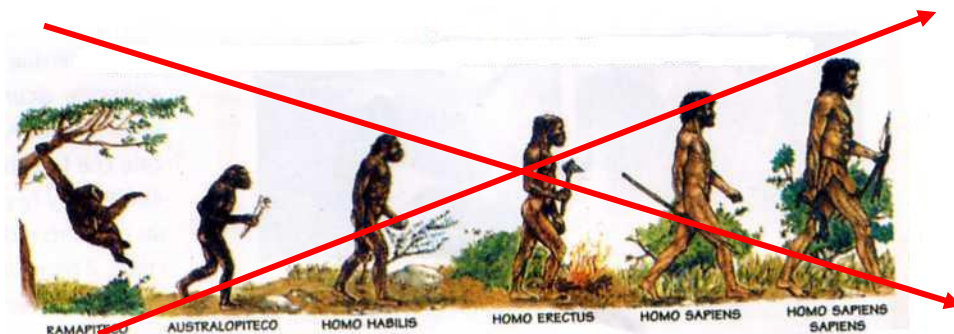
Raggruppamento alunni: lavoro individuale; gruppo classe.

Mezzi e strumenti: cronogramma ; grafico della linea evolutiva; videoproiettore; cartellone.

ALL.A

8 milioni di anni fa	7 milioni di anni fa	6 milioni di anni fa	5 milioni di anni fa	4 milioni di anni fa	3 milioni di anni fa	2 milioni di anni fa	1 milione di anni fa
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 milione	900 mila	800 mila	700 mila	600 mila	500 mila	400 mila	300 mila	200 mila	100 mila
--------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------



La linea evolutiva dell'ominazione rappresenta uno stereotipo colto

Fase 8 Obiettivo individuare il processo di differenziazione di ominidi in rapporto all'habitat

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'alunno
<p>Spiega che gli ominidi - come gli animali - hanno dovuto adattarsi ai vari ambienti della savana e differenziarsi in base alle diverse nicchie ecologiche. In questa logica il perdente è stato l'ominide specializzato che non si è adattato alle trasformazioni. Egli infatti sapeva vivere solo nell'ambiente in cui sapeva costruire la sua nicchia ecologica. Diversamente gli ominidi poco specializzati sapevano fare molte cose per cui erano in grado di adattarsi e costruire molte nicchie ecologiche. (si mette in risalto il modello adattativo, la vittoria del diverso e "dell'handicappato")</p>	<p>Ascolta e prende appunti.</p>
<p>Forma dei gruppi di quattro allievi (A,B,C,D) ed assegna i seguenti testi (da A. Brusa <i>Il racconto delle grandi trasformazioni</i> Paravia Mondadori 2001 Tomo A1 pp. 16-21):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La differenziazione degli ominidi nella savana + L'evoluzione di homo + le grandi estinzioni di 2 milioni di anni fa ad A; - La diffusione di homo erectus + la tecnologia di homo ergaster + il fuoco e la società a B; - Tanti tipi di Homo erectus + homo sapiens moderno + la scomparsa dell'Uomo di Neandertal e di Homo erectus a C; (All. A) 	<p>Forma il gruppo e riceve il testo.</p>
<p>Invita a leggere i testi e a formare i gruppi degli esperti (AAA, BBB, CCC) in cui estrapolare i concetti chiave e una mappa riassuntiva dell'argomento assegnato da esporre ai compagni.</p>	<p>Legge il testo e insieme al gruppo degli esperti estrapola i concetti chiave e li rappresenta in una Mappa riassuntiva.</p>
<p>Chiede di tornare nei gruppi di base in cui ciascuno espone il proprio argomento.</p>	<p>Espone, ascolta ed annota.</p>
<p>Sottopone gli allievi alle prove di verifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Per ogni specie di ominide compila una 	<p>Esegue la prova di verifica (All. B)</p>

<p>scheda con i seguenti punti:</p> <ul style="list-style-type: none"> + nome della specie + caratteri fisici + comportamenti e/o tecnologia <ul style="list-style-type: none"> - Descrivi la nicchie ecologica dell'ominide della savana - Elenca le caratteristiche dell'Homo erectus e di homo sapiens - Quali caratteristiche hanno favorito la sopravvivenza dell'homo sapiens moderno? - Come mai molti ominidi non sono sopravvissuti? <p>Legge alcune prove e le corregge ed integra tenendo conto del parere della classe.</p>	<p>Prende coscienza del proprio grado di preparazione e si autocorregge.</p>
--	--

Organizzazione/Metodo: cooperative – learning; analisi di testi; estrazione di concetti-chiave; elaborazione di sintesi e mappe ; esercizi di analisi, comprensione, interpretazione.

Raggruppamento alunni: lavoro individuale, in piccolo gruppo, gruppo classe

Mezzi e Strumenti: testi; quaderno.

All. A

Gruppo A

La differenziazione degli ominidi nella savana

Quando si formò quattro milioni di anni fa la Rift Valley in Africa gli **ominoidi** iniziarono a differenziarsi. Quelli che erano rimasti nella foresta pluviale dettero origine alle **scimmie** (scimpanzé, gorilla...), quelli che si ritrovarono a vivere nella savana dettero origine agli **ominidi**, animali bipedi, intelligenti, che camminano eretti, adoperano le mani e sanno usare gli strumenti che trovano in natura.

Gli ominidi nella savana dovettero adattarsi e costruire molte e diverse **nicchie ecologiche**. Perciò si distinsero in tanti tipi. Gli studiosi ne hanno contato una ventina e li hanno divisi in 2 grandi gruppi:

- quello di **Australopithecus**;
- quello di **Homo**.

Australopithecus

Alcuni Australopithecus (*africanus*) erano piccoli, si nutrivano di frutta e radici, che scavavano con pietre e rami.

L'evoluzione di Homo

Era alto circa un metro e mezzo e aveva lunghe braccia che gli permettevano di arrampicarsi sugli alberi. Aveva imparato a spezzare le pietre sbattendole una contro l'altra. Gli studiosi hanno chiamato questa pietra spezzata **chopper**. Tutti gli altri ominidi sapevano usare gli strumenti naturali (rami, sassi...); solo lui aveva inventato uno strumento che non esisteva in natura. Per questo gli studiosi lo hanno chiamato **homo habilis**.

Le grandi estinzione di 2 milioni di anni fa

In Africa, nella Rift Valley 2 milioni di anni fa il clima cominciò a cambiare e diventò più caldo. Alcuni ominidi riuscirono a modificare la loro nicchia ecologica e a sopravvivere, altri no. Per questo molti ominidi si estinsero.

Gruppo B

La diffusione di Homo Erectus

Gli **ominidi molto specializzati**, cioè coloro che sapevano fare molto bene solo poche cose precise, sopravvivevano solo nel loro ambiente. Se questo si modificava non riuscivano a sopravvivere ed erano destinati all'**estinzione** come è accaduto per gli **Australopitechi** e gli **Habilis** che sapevano quindi costruire una sola **nicchia ecologica**. Invece gli **ominidi poco specializzati**, che sapevano fare molte cose, erano in grado di adattarsi ad ambienti diversi e a costruire **tante nicchie ecologiche**: avevano una dieta più varia e riuscivano a spostarsi con più facilità. **Due milioni di anni fa** alcuni ominidi poco specializzati **si allontanarono** dall'Africa e si avventurarono in **Asia**, dove impararono a sopravvivere nelle terre freddissime

della Cina e in quelle calde e umide delle isole indonesiane. Altri ominidi poco specializzati si spostarono verso l'**Europa**, passando dalla **Spagna** fino a giungere in **Italia**. **Questi ominidi erano alti, molto intelligenti, capaci di adattarsi a molti climi.** Gli studiosi li chiamano **Homo erectus**.

La tecnologia di homo ergaster

Homo ergaster è il nome che gli storici hanno dato agli ominidi che potevano adattarsi a molti ambienti non solo perché avevano una dieta varia, ma anche perché possedevano una tecnologia superiore a quella degli altri ominidi. Essi erano in grado di lavorare meglio le pietre. Sceglievano le migliori, le scheggiavano accuratamente trasformandole in strumenti a punta che gli studiosi chiamano bifacciali. Con questi strumenti andavano a caccia, tagliavano le pelli degli animali, le cucivano e miglioravano le loro condizioni di vita.

Il fuoco e la società

Homo erectus ed ergaster viveva in piccole bande (circa 10 persone). Di giorno i maschi andavano a caccia e le femmine raccoglievano vegetali commestibili. Ciascuno portava il cibo all'accampamento e se lo mangiavano. Avevano scoperto come **conservare il fuoco** causato da fulmini, vulcani o incendi spontanei. Seduti intorno al fuoco, mangiavano, riposavano, costruivano strumenti, ripulivano le pelli dalla carne, in modo da usarle per coprirsi e ripararsi dal freddo. Forse comunicavano storie e avventure vissute con gesti e suoni. I piccoli giocavano lì intorno. Attraverso il gioco imparavano le tecniche di raccolta e di caccia: tutto ciò che serviva per creare la propria nicchia ecologica. Quando scendeva la notte la banda restava ancora sveglia intorno al fuoco: lì il gruppo elaborava la sua **tradizione**, fatta di tecniche di sopravvivenza attraverso racconti e giochi. La loro cultura era più complessa di quella degli altri ominidi e li rendeva quindi più forti, cioè più adattabili.

Gruppo C

Tanti tipi di Homo erectus.

Con il passare del tempo, nelle diverse parti del mondo, gli ominidi costruivano culture e tradizioni molto diverse l'una dall'altra e così si formarono ominidi differenti fino ad arrivare un nuovo tipo di Homo: l' *Homo sapiens*, con il cranio più voluminoso ed un cervello più grosso. Circa 200.000 anni fa, anche in Europa si diffuse un tipo di *Sapiens* particolare. Gli studiosi lo chiamano Uomo di Neanderthal. Era basso e muscoloso. Aveva un cranio sviluppato, con la **faccia prominente** e i denti fortissimi per strappare la carne a morsi. Allora il clima era freddissimo. L'Europa era un'immensa distesa di praterie, popolata da orsi, mammut e renne. L'Uomo di Neanderthal era un buon cacciatore, ma sapeva anche intagliare dei flauti di osso, i più antichi strumenti musicali che noi conosciamo.

Homo sapiens moderno

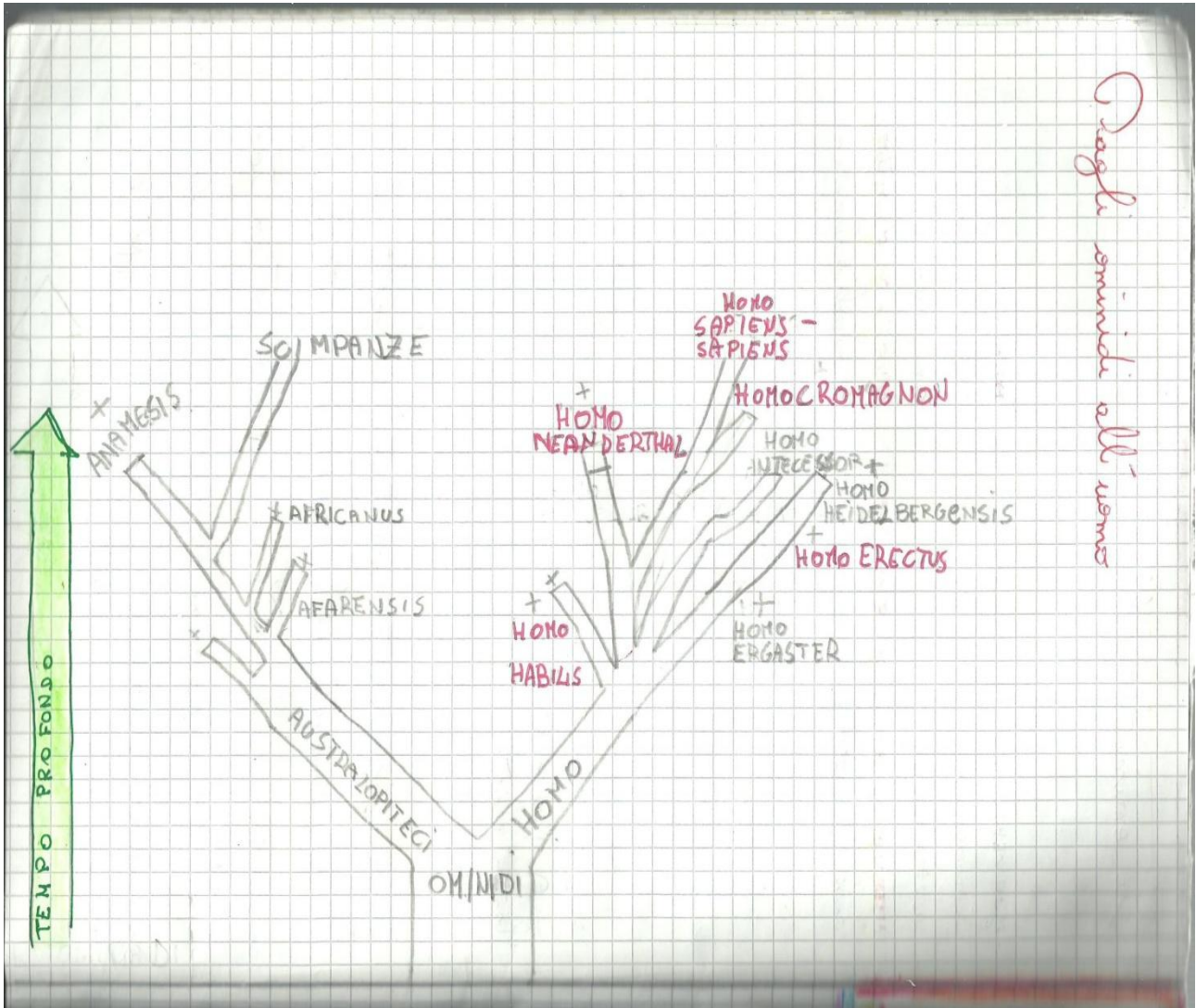
Circa 200.000 anni fa, si afferma in Africa un tipo di *Sapiens* diverso da tutti gli altri, con la faccia **piatta** e i denti molto piccoli. Aveva ossa più sottili e leggere degli altri ominidi, e perciò una muscolatura più debole. In compenso, aveva un cranio capace, un cervello grosso e, quindi, un'intelligenza più sviluppata. Gli storici chiamano questo nuovo tipo *Homo sapiens* moderno. Il cervello è un organo che consuma grandi quantità di energia, perciò *Sapiens* moderno ha bisogno di cibi energetici e quindi soprattutto di carne. *Sapiens* moderno aveva una grande tecnologia. Fabbricava ogni genere di **strumenti**. Intagliava ossa, pietre e conchiglie, con cui realizzava utensili, monili e gioielli. Si adornava di piume colorate e copricapi intessuti di conchiglie. Aveva imparato a usare l'**ocra** e altri coloranti, per disegnare e dipingere. Ancora oggi possiamo ammirare i dipinti che - a partire da 30.000 anni fa - furono realizzati in luoghi riparatissimi, come le caverne. Sapeva accendere il **fuoco**. Conservava il grasso degli animali, lo metteva dentro piccole pietre scavate e concave, e otteneva in questo modo delle lucerne. Si costruiva ripari di foglie, ossa, pietre e rami. Fabbricava ogni genere di arma: archi, frecce, lance, mannaie. Poiché sapeva parlare riusciva a coordinare il lavoro di molti individui, in modo da cacciare anche gli animali più grossi. Perciò *Sapiens* moderno era un superpredatore, in grado di nutrirsi con una grande varietà di vegetali e di uccidere ogni genere di animale.

La scomparsa dell'Uomo di Neanderthal e di Homo erectus

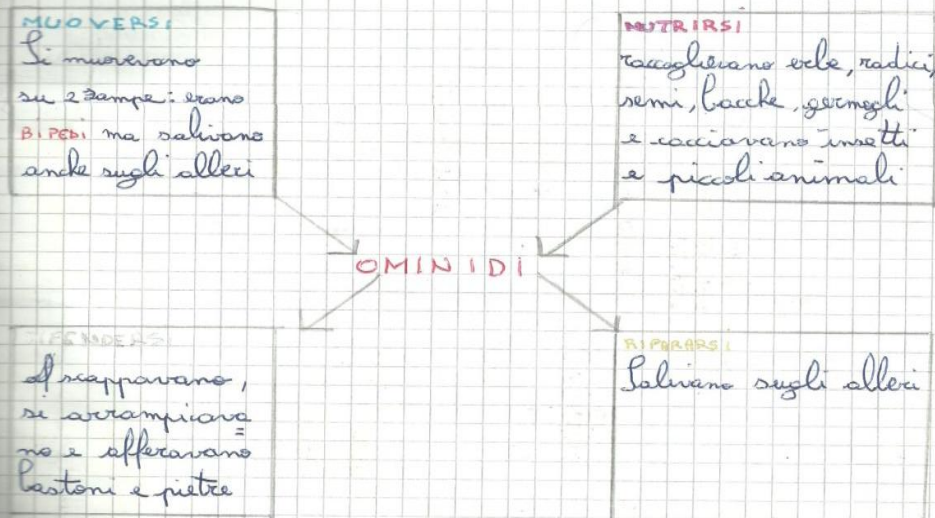
L'adattabilità di *Sapiens* africano moderno era straordinaria. Egli si insediò in tutte le **nicchie ecologiche** africane, già occupate dai discendenti di *Ergaster*. Poi, circa 100.000 anni fa, alcune bande di *Sapiens* moderno cominciarono a spostarsi e a promuovere il popolamento della terra. (vedi fase 2). Il *Sapiens* moderno giunse in Europa, il territorio abitato dall'Uomo

di Neandertal circa 50.000 anni fa. Per migliaia di anni i due tipi di *Homo* convissero. Non sappiamo nulla dei loro rapporti. Osservando alcuni scheletri, che mostrano caratteri misti, alcuni studiosi formulano l'ipotesi che, in alcuni casi, i due tipi di ominide vissero insieme. Tuttavia, *Sapiens* moderno era un superpredatore, così capace nel reperimento del cibo, che non ne lasciava per gli altri ominidi. Perciò, circa 35.000 anni fa, si estinsero l'Uomo di Neandertal in Europa e l'ultimo *Erectus* in Australia. Da allora *Homo sapiens* moderno è l'unico ominide che vive sulla Terra. Noi siamo *Homo sapiens* moderno

AII. B

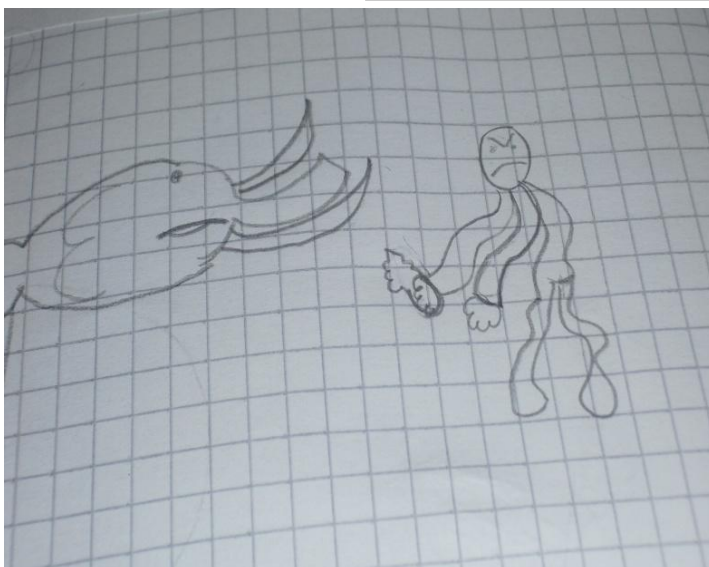


Gli ominidi nella savana



Gli ominidi dovettero adattarsi ai molti tipi e diversi ambienti della savana e costruirono molte e diverse nicchie. Perciò si distinsero in tanti tipi. Gli studiosi ne hanno contati una ventina e gli hanno divisi in due grandi gruppi: quello di *Australopithecus* e quello di *Homo*.

HOMO ERECTUS



Homo Erectus

INTELLIGENZA: fonte visiva (sujinto)

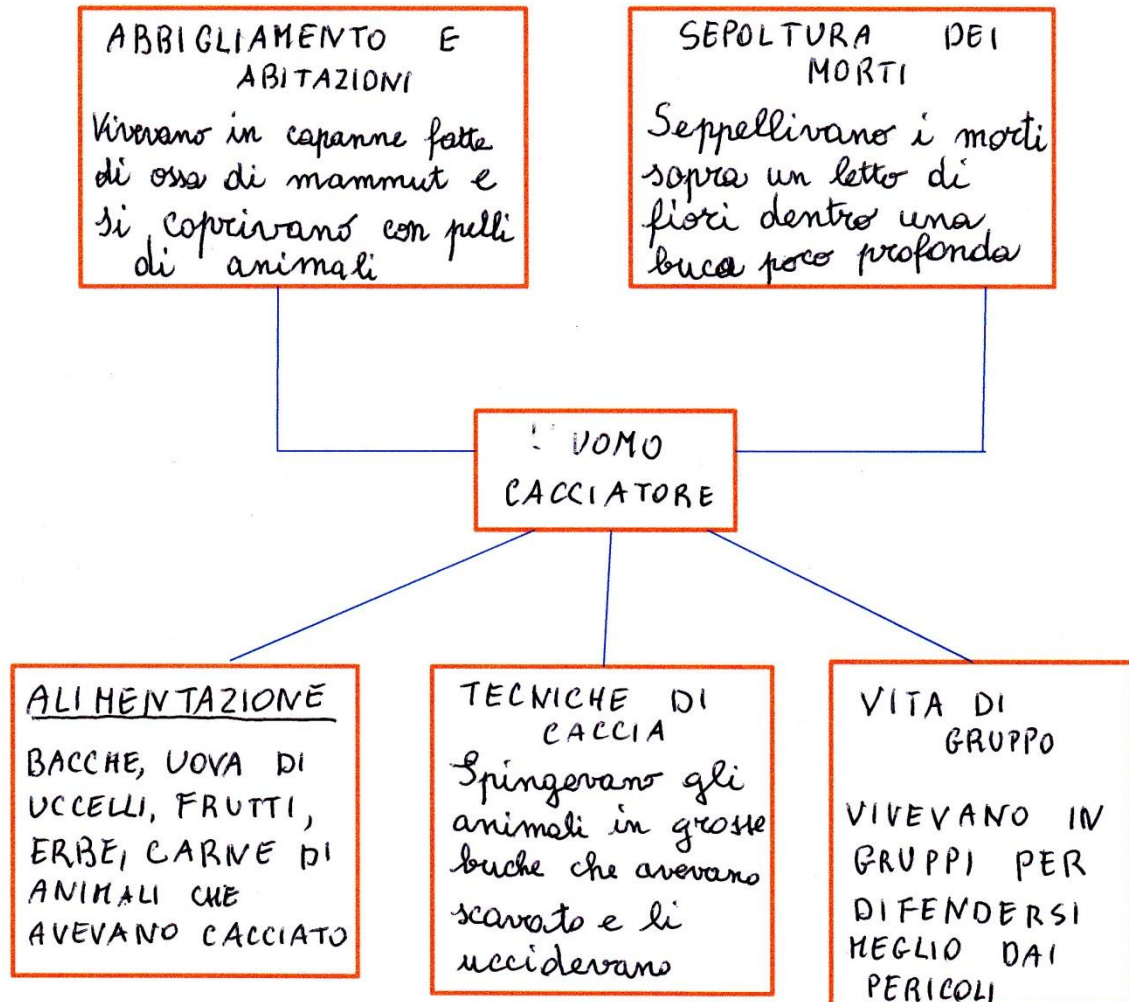
PRESENTAZIONE: homo erectus

ETA': 1,60

STRUTTURA: robusta e muscolosa

Homo sapiens

Completa lo schema con tutte le informazioni che hai sull'Homo Sapiens.



Fase 9 Obiettivo: cogliere le modificazioni dell'ambiente e la costruzione di nicchie ecologiche convenienti alla società di agricoltori e pastori.

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'allievo
<p>Propone la lettura di due testi " I cambiamenti climatici e la società di agricoltori e pastori" (liberamente tratto da A. Brusa <i>Il racconto delle grandi trasformazioni</i> Paravia Mondadori 2001 Tomo A1 pp. 32 e 33.) (All. A)</p>	<p>Ascolta.</p>
<p>Divide la classe in coppie (A e B) ed assegna ad A il compito di sottolineare i concetti-chiave del testo e a B di costruire un Mappa.</p>	<p>Elenca, con il proprio compagno. i concetti-chiave del testo e li rappresenta in una Mappa.</p>
<p>Invita una coppia ad esporre il proprio lavoro e a confrontarlo con gli altri.</p>	<p>Confronta il proprio lavoro con quello dei compagni.</p>

<p>Invita i gruppi a concordare un unico elenco di concetti.</p> <p>L'insegnante legge ad alta voce l'elenco di concetti, lo corregge e costruisce, su un cartellone, una mappa condivisa che evidenzia come la rivoluzione agricola rappresenti un processo di adattamento richiesto dalle nuove condizioni di vita.</p>	<p>Elabora un elenco di concetti-condivisi.</p> <p>Partecipa alla costruzione della mappa e la trascrive sul quaderno. (All. B)</p>
---	---

Organizzazione/Metodo: lettura guidata; attività di consolidamento di concetti; attività di confronto (briefing); attività di schematizzazione di concetti.

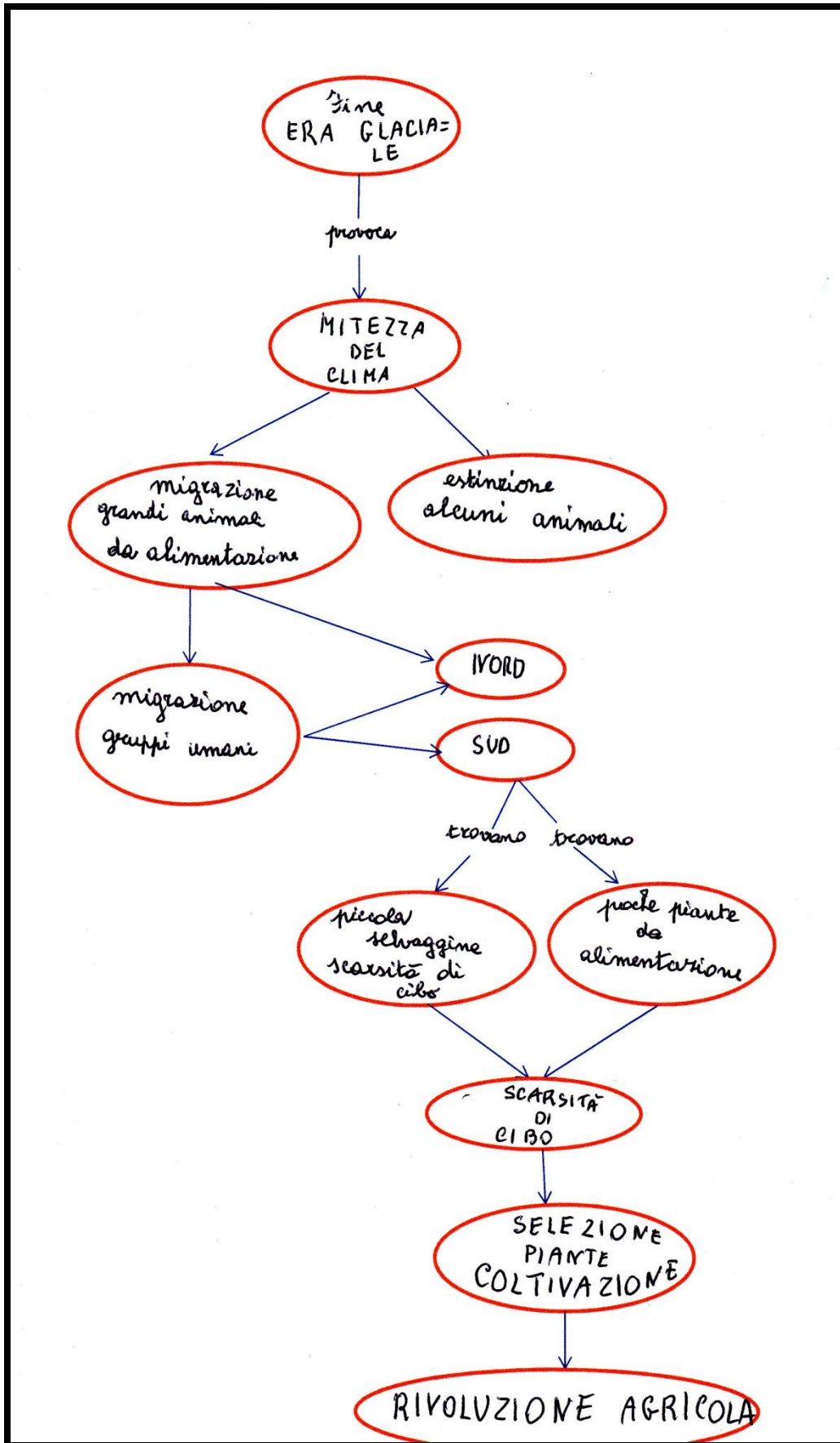
Raggruppamento alunni: lavoro per piccoli gruppi, gruppo classe

Mezzi e Strumenti: testo; quaderno, cartellone.

All.A

“ I cambiamenti climatici e la società di agricoltori e pastori”(Versione adattata del testo di A. Brusa Il racconto delle grandi trasformazioni Paravia)

Circa 15.000 anni fa i cacciatori e i raccoglitori avevano raggiunto la massima espansione territoriale. Erano circa cinque milioni e sfruttavano ogni ambiente al quale riuscivano ad adattarsi. In quel periodo il clima della Terra cominciò a riscaldarsi. Stava terminando il periodo che gli studiosi chiamano: **grande glaciazione**. Con l'aumento del caldo e delle piogge, le foreste cominciarono a espandersi. Contemporaneamente diminuirono le sterminate praterie, dove vivevano i grandi mammiferi, le prede preferite dei cacciatori. Perciò, c'era sempre meno carne a disposizione. Per superare la crisi provocata dalla fine delle glaciazioni, i cacciatori e raccoglitori inventarono un nuovo rapporto con l'ambiente. Con il ritirarsi dei ghiacci avvenne una prima grande divisione dei gruppi umani. Alcuni seguirono verso nord le migrazioni dei grandi animali; altri si stabilirono nelle regioni a clima più caldo e si dovettero adattare a un tipo di selvaggina più piccolo (cinghiali, lepri) che forniva meno cibo, e anche una quantità assai ridotta di piante spontanee commestibili; l'elevamento della temperatura aveva infatti inaridito il terreno, rendendolo meno fertile. L'agricoltura fu probabilmente la risposta a questa sfida ambientale: la scarsità di cibo indusse gli uomini delle aree meno fertili a selezionare le piante commestibili, a proteggere i tipi vegetali più utilizzabili e a favorirne lo sviluppo, fino a impararne la coltivazione. Fino ad allora, i gruppi umani avevano costruito **nicchie ecologiche** utilizzando le opportunità offerte dal territorio dove si stabilivano. Vivevano, cioè, in un determinato ambiente senza portare grandi elementi di novità. Quando iniziarono ad **addomesticare animali e vegetali**, conquistarono il potere di modificare l'ambiente e di costruire le nicchie ecologiche a loro più convenienti utilizzando nuove tecnologie. Portavano con sé gli animali e le piante di cui avevano bisogno, e le introducevano negli **ambienti** in cui decidevano di abitare. Circa 10.000 anni fa incominciò, dunque, un nuovo periodo che gli storici chiamano **Neolitico**, che vuoi dire "tempo della pietra nuova", cioè levigata e non più solo scheggiata. Il periodo precedente, invece, si chiama **Paleolitico** che vuol dire "tempo della pietra vecchia"



Fase 10 Obiettivo: prendere coscienza che l'organizzazione della società in cacciatori, pastori, agricoltori, rappresenta un modello come modello eco-logico in quanto ogni società vive in interazione con l'ambiente

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'allievo
<p>Presenta la carta tematica relativa alla <i>domesticazione dei vegetali</i> (All. A) e la narra.</p>	<p>Ascolta</p>
<p>Consegna la fotocopia sia della narrazione che della carta e chiede di integrare il testo con i dati presenti nella carta.</p>	<p>Esegue il compito.</p>
<p>Invita a fare una ricerca in internet e nel sussidiario sulle graminacee e sul ciclo delle piante. http://it.encarta.msn.com/encyclopedia/761573063/Graminacee.html</p>	<p>Fa la ricerca in internet e sul sussidiario</p>
<p>Chiede di esporla e la corregge con una discussione di classe</p>	<p>La espone e integra e/o corregge la propria ricerca.</p>
<p>Presenta la carte tematica relativa alla <i>domesticazione degli animali</i> (All. B) e la narra.</p>	<p>Ascolta</p>
<p>Consegna la fotocopia sia della narrazione che della carta e chiede di integrare il testo con i dati presenti nella carta.</p>	<p>Esegue il compito.</p>
<p>Verifica le conoscenze acquisite attraverso la compilazione di un questionario. Che cosa fece l'uomo per ovviare alla mancanza di carne? Come vennero selezionate le graminacee In quali nicchie ecologiche avvenne il processo di domesticazione dei vegetali? Come mai? Come fecero i cacciatori a selezionare le specie animali per la domesticazione? Quali animali vennero addomesticati? Come mai?</p>	<p>Risponde al questionario.</p>
<p>Legge alcune prove e le corregge ed integra tenendo conto del parere della classe.</p>	<p>Prende coscienza del proprio grado di preparazione e si auto corregge.</p>
<p>Divide la classe in coppie (A,B) assegna il brano: "Le nuove tecnologie" (da A. Brusa <i>Il racconto</i> op.cit pag.32) .(All. C)</p>	<p>Osserva ed ascolta.</p>
<p>Invita A a sottolineare i concetti chiave e B a disegnarne il contenuto</p>	<p>Esegue il compito</p>
<p>Passa tra i banchi e corregge la prova.</p>	<p>Prende coscienza del proprio grado di preparazione e si auto corregge.</p>
<p>Espone in un cartellone la zona della mezzaluna fertile in cui è avvenuta la cosiddetta rivoluzione agricola illustrandone</p>	<p>Ascolta ed osserva.</p>

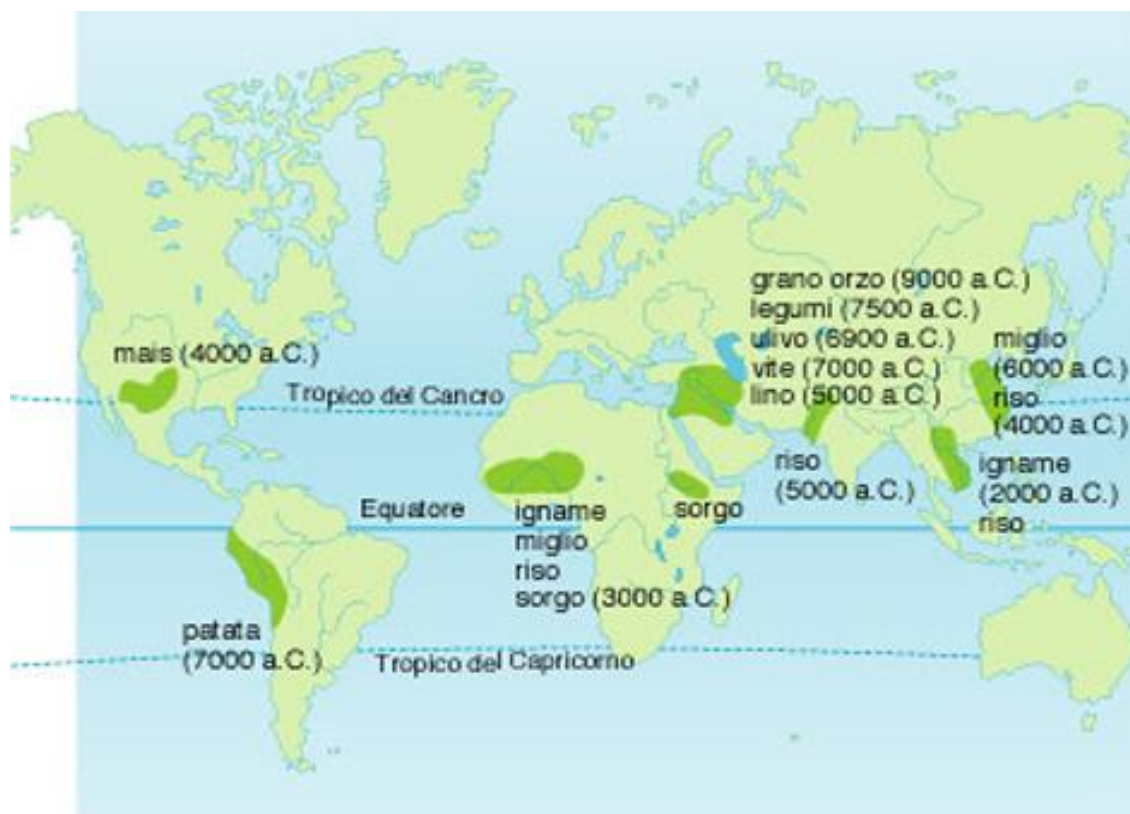
le caratteristiche. (pag. 33) (All. D) Invita a elaborare un testo sull'addomesticamento degli animali e delle piante.	Elabora un testo sull'addomesticamento delle piante e degli animali. (All. E)
---	--

Organizzazione/Metodo: cooperative learning; lettura finalizzata; estrazione di concetti chiave: elaborazione di mappa riassuntiva; osservazione di carte tematiche; esposizione di conoscenze; dibattito orientato; compilazione di questionari ed elaborazione di testi.

Raggruppamento alunni: lavoro in coppia, individuale, in gruppo classe.

Mezzi e strumenti: testi, carte tematiche, cartellone, quaderno.

AII. A



La domesticazione dei vegetali Narrazione

I gruppi umani si dedicarono con più cura alla raccolta dei vegetali. Sceglievano i luoghi dove si concentravano naturalmente le piante commestibili, come le **graminacee**. I raccoglitori si insediavano vicino a questi campi spontanei, e li proteggevano dagli animali con siepi e palizzate. Per strappare gli steli, avevano inventato il **falcetto**. Tagliavano le spighe e le portavano nell'insediamento. Qui le conservavano in grande quantità, e razionavano il loro consumo in modo che potesse bastare per tutto l'anno. Le graminacee che nascevano spontaneamente avevano in genere spighe con pochi semi, molto leggere. Furono i raccoglitori specializzati che, senza saperlo, selezionarono le graminacee con spighe più ricche di semi. Infatti, lavorando con il falcetto, riuscivano a tagliare solo le piante diritte. Quelle curve per il peso delle spighe restavano nel campo e da esse nascevano, l'anno successivo, le nuove piante. Ma quelle piante erano curve proprio perché avevano spighe più pesanti e ricche. Quindi, anno dopo anno, i raccoglitori ottenevano dai campi spighe sempre più cariche di semi. Fu così che, con il passare del tempo, l'uomo addomesticò i campi selvaggi, e creò delle specie vegetali che non esistevano in natura. Questo processo, chiamato di domesticazione dei vegetali, avvenne in molte parti del mondo. A seconda delle diverse nicchie ecologiche, i raccoglitori ottennero delle piante diverse: il grano e l'orzo in Occidente (10.000 anni fa), il miglio e il riso in Cina (7000 anni fa), il mais in America centrale (6000 anni fa).



La domesticazione degli animali- Narrazione

Di ritorno dalle loro spedizioni, i cacciatori portavano a volte dei cuccioli, trovati vivi nella foresta o nella prateria, che spesso erano mangiati. A volte, però, erano lasciati vivi, legati o rinchiusi in recinti. Servivano per far giocare i bambini. Quando crescevano, spesso i cuccioli diventavano aggressivi e pericolosi. Allora o scappavano o venivano uccisi. Ma qualcuno si abituava alla vita con gli uomini e restava nell'accampamento. Quando questi cuccioli crescevano, avevano a loro volta dei piccoli: quelli più docili restavano. Gli altri fuggivano. Così, senza saperlo, i cacciatori selezionavano le specie più mansuete e più adatte alla vita con gli uomini. I primi animali domestici furono il cane e la pecora (10.500 anni fa). Presso gli insediamenti i cacciatori costruivano recinti, nei quali gli ovini addomesticati venivano messi al riparo dagli animali feroci, mentre i cani facevano la guardia. Quando gli uomini capirono che gli animali potevano essere addomesticati, provarono a rendere mansueta ogni specie. Alcune volte gli esperimenti riuscirono e nacquero così le nostre specie domestiche: i maiali e le capre (9500 anni fa); il bue (8500 anni fa); le api e i cavalli (5000 anni fa). Cercarono di addomesticare anche cammelli, renne, uccelli, ghepardi e gazzelle. A volte animali già addomesticati tornarono allo stato selvaggio ed è il caso delle gazzelle e dei ghepardi. Altre volte furono gli uomini stessi a rinunciare all'impresa, ed è il caso di tutti gli animali feroci, escluso il gatto.

AII. C

Le nuove tecnologie. Per addomesticare i vegetali e gli animali, i gruppi di raccoglitori specializzati realizzarono ancora molte innovazioni. Per accudire ai campi, occorrevano gruppi di individui molto numerosi. Perciò si costruirono capanne, addossate l'una accanto all'altra, protette da una palizzata o da una muraglia. Nacquero così i primi villaggi. Per trasportare le spighe, si intrecciavano canestri e, per conservarle, si scavavano dei silos. I silos, poi, venivano ricoperti di fango spalmato che, seccato, permetteva una buona conservazione. Quando un incendio distruggeva il villaggio, il fuoco cuoceva il fango e lo rendeva durissimo. Osservando questo evento, gli abitanti dei villaggi impararono a modellare dei recipienti in **argilla** tenera, a cuocerli dentro le fornaci per indurirli. Nacque in questo modo la tecnica della ceramica. Gli abitanti dei villaggi scavavano dei canali, per convogliare l'acqua piovana verso le cisterne. In questo modo avevano sempre disponibilità di acqua, anche nella stagione secca. E per scavare, inventarono un nuovo strumento: la **zappa**. Queste innovazioni non avvennero tutte nello stesso luogo. Spesso si verificarono in luoghi lontani tra

loro. I gruppi che erano in contatto fra loro se le scambiavano, e creavano - con il passare del tempo - una tecnologia complessa, fatta di molte conoscenze e innovazioni.

AII. D



Un luogo favorevole agli scambi. Narrazione. Il Vicino Oriente è una regione bagnata da cinque mari: il mar Mediterraneo, il mar Rosso, il mare del golfo Persico, il mar Nero e il mar Caspio. È una regione varia, nella quale si trovano ambienti molto diversi tra loro. Ci sono deserti, steppe e altipiani dove piove raramente. Ci sono colline, catene montuose, valli e laghi, boschi, paludi, pianure attraversate da fiumi grandissimi. A nord, sui monti dell'Armenia coperti di neve, fa freddo; a sud il caldo è torrido. A ciascuno di questi ambienti si era adattato un gruppo umano. Ognuno aveva costruito una propria nicchia ecologica, con tecniche e cultura particolari. Ma, poiché tutti vivevano nella stessa regione, uno vicino all'altro, questi gruppi comunicavano tra loro e si scambiavano le innovazioni. E così, con il passare del tempo, crearono una cultura di tipo nuovo. Questo fu proprio ciò che accadde, circa 8000 anni fa, in un luogo che gli storici chiamano Mezzaluna fertile.

AII. E

DOMESTICARE GLI ANIMALI

Un animale è domesticato quando l'uomo impara ad allevarlo, a farlo riprodurre e nutrirlo.

Domesticare è diverso da domare.

Non Domesticare = far crescere in cattività - nutrito dall'uomo.

Domare = cattività da piccolo e ammansato.

Il cane era già domesticato da molto tempo ma non serviva come cibo.

Quali animali domesticare?

- Non conviene domesticare i carnivori perché mangiano più carne di quella che ci danno
- Non si domesticano animali pericolosi
- Altri animali mangiano troppo e crescono lentamente come l'elefante.
- Altri animali non accettano la vicinanza dell'uomo
- Non si allevano gli animali schizofrenici come il panda
- Non si allevano animali che non si riproducono in cattività

DOMESTICARE PIANTE

Un vegetale è domesticato quando l'uomo impara a seminarlo, curarlo, raccoglierne i frutti, selezionarne i semi dei frutti migliori e conservarli per piantarli l'anno seguente.

Quali vegetali domesticare?

Le piante sono tante, ma non tutte adatte alla agricoltura e utili per l'uomo perché:

- alcune sono velenose
- alcune non danno nutrimento
- alcune non sono appetitose o digeribili
- alcune sono difficili da preparare per spargere e coltivare

↓
conoscenza
delle domesticazioni

Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi
<p>Invita a riprendere il quaderno dell'UDA sulla " Nicchia" e ricostruisce in un cartellone alcune tappe nella linea cronologica che va da 2 milioni di anni fa al 3.550 a.C. ponendo agli allievi alcune domande del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dove si sono trovati i reperti degli ominidi? - come mai in questa zona? - come viveva l'homo erectus? E l' habilis? - Quando termina la grande glaciazione? - Quando gli uomini addomesticano gli animali? Come mai? - Quando e dove inizia l'agricoltura? Come mai? - Quale relazione esiste tra habitat e bisogni? <p>Invita a compilare il questionario e a formalizzare in una mappa il concetto di nicchia.</p>	<p>Prende il quaderno dell'UDA sulla "Nicchia", ripercorre le varie tappe, risponde alle domande e si rende conto del proprio grado di incremento cognitivo.</p> <p>Elabora con i compagni di classe una mappa sul concetto di Nicchia. (All. A e B)</p>

Organizzazione/ Metodo: meta cognizione; conversazione orientata; attività di sintesi; costruzione di mappa concettuale; questionario.

Raggruppamento alunni: lavoro individuale; con gruppo

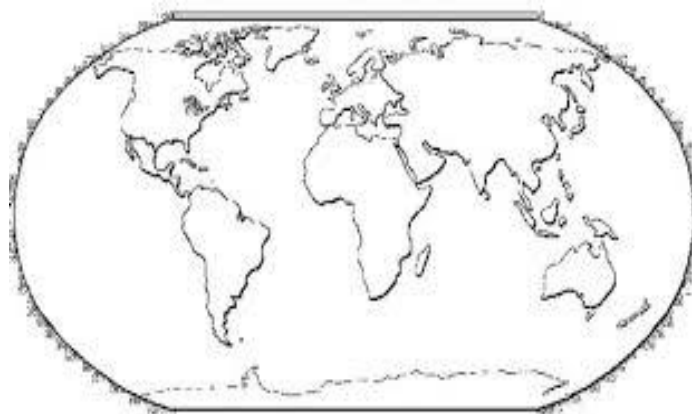
Mezzi/materiali: quaderno; cartellone.

All. A

Questionario di verifica

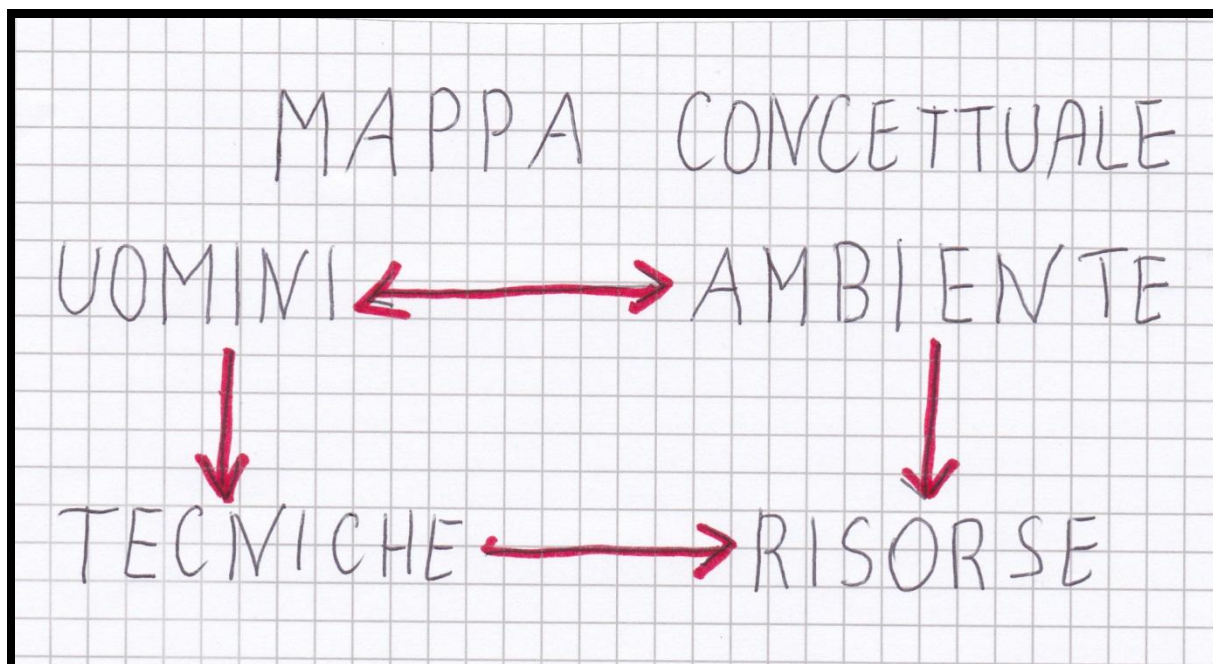
Colora con tonalità diverse in base all'epoca studiata:

- le aree del mondo abitate dai contadini
- le aree del mondo occupate dai pastori nomadi
- le aree del mondo abitate da cacciatori.



All. B

Cogli l'intreccio tra clima, paesaggio, tecnica, cultura, economia nella distribuzione della popolazione dai una definizione di Nicchia ecologica attraverso una Mappa.



Fase 12 Obiettivo: verificare il livello di competenza raggiunto.

Cosa fa l'insegnante	Cosa fa l'allievo
Compito in situazione. Fornisce agli allievi <ul style="list-style-type: none"> ✚ la descrizione di uno spazio del territorio locale ✚ i dati dello spazio oggetto di studio ✚ gli elementi caratterizzanti quel dato spazio (All. A) Chiedere come problem-solving di: tracciare le relazioni di interdipendenza che caratterizzano le persone di quel dato territorio	Esegue il compito in situazione.

Organizzazione/Metodo: meta cognizione, transfert, problem solving

Raggruppamento alunni: lavoro individuale

Mezzi e strumenti: scheda dati; foglio.

ALL. A



Il signor Antonio vive nella periferia di un paese ai piedi di una collina e vuole iniziare a coltivare un orto nello spazio dietro la sua villetta. Comincia a dissodare il terreno utilizzando

vanga, zappa e un rastrello con il quale elimina la gramigna e le altre erbe spontanee; poi concima. Ha cercato lo "stallatico" da un contadino che abita nella vicina campagna perché non vuole usare concimi chimici. Il contadino ha mucche, maiali ed altri animali. Intorno al paese ci sono anche i vivaisti dove Antonio va a comprare semi e piantine adatte per le diverse stagioni. Ai confini con la campagna abita anche un pastore che ha un gregge di pecore. Nel paese inoltre ci sono fabbri, falegnami, sarti, negozianti, fornai e cartolai. Sulla cima della collina il re ha costruito il suo palazzo.

Sistema in questa tabella le persone e quello che hanno.

Antonio	Terreno per l'orto
Contadino

Rispondi:

Di quante persone ha avuto bisogno Antonio per iniziare a coltivare il suo orto?

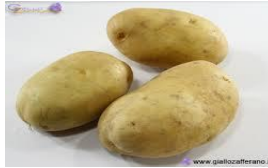
Cosa può dare in cambio?

Di chi può avere bisogno il fornaio?

E il falegname?

E il re? Di cosa ha bisogno? Cosa dà in cambio?

Osserva le tre immagini, in ognuna vi è un personaggio con i prodotti che produce, cerca e collega con una freccia quali prodotti possono scambiarsi.



Descrizione degli stadi di sviluppo della fase della mediazione didattica

SCHEDA DI METACOGNIZIONE PER IL DOCENTE

FASE	OBIETTIVO	INNOVAZIONE
1	Comprendere che gli uomini hanno dei bisogni e che per soddisfarli vivono insieme.	Interdipendenza
2	Favorire la conoscenza dell'interrelazione tra l'uomo e l'habitat di riferimento attraverso l'analisi degli strumenti e delle risorse presenti in un determinato spazio e tempo.	Interdipendenza
3	Presentare società di caccia e pesca dei nostri tempi per cogliere nei diversi ambienti le strategie di sopravvivenza	Cronospazialità/discontinuità
4	Problematizzare il rapporto tra cultura, ambiente ed economia.	Decentramento
5	Conoscere la società di caccia e raccolta attraverso la storia di Uri	Processualità
6	Conoscere il processo e le direttrici del popolamento della terra su diverse scale	Transcalarità
7	Conoscere la compresenza di ominidi e la dimensione del "tempo profondo"	Discontinuità/ "visone a cespuglio" e non lineare
8	Individuare il processo di differenziazione di ominidi in rapporto all'habitat	Interdipendenza
9	Cogliere le modificazione dell'ambiente e la costruzione di nicchie ecologiche convenienti alla società di agricoltori e pastori	Adattamento/Migrazione
10	Prendere coscienza che l'organizzazione della società in cacciatori, agricoltori, pastori rappresenta un modello <i>ecologico</i> in quanto ogni società vive in interazione con l'ambiente.	Interdipendenza/Trasformazione
11	Ripercorrere l'itinerario didattico e formalizzare il concetto di nicchia ecologica	Metacognizione
12	Verificare il livello di competenza raggiunto.	Mens critica/ responsabilità

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (2007), *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.
- AA. VV. (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale,
http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- Brunelli, C. – Cipollari, G. – Pratissoli, M. – Quagliani, M. (2007), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, Emi.
- Brusa, A. – Cajani, G. (2003), *L'Africa nella storia mondiale*,
www.irre.toscana.it/cosmo/africa_brusa_cajani.pdf.
- Cipollari, G. – Spegne, L. (2001), *Prepararsi all'incontro. Azione educativa e prassi interculturale*, Ancona, Emmepiesse.
- Damiano, E. (1994), *Insegnare per concetti*, Torino, SEI.
- Damiano, E. (1995), *Guida alla didattica per concetti*, Milano, Juvenilia.
- Diamond, J. Armi, acciaio e malattie, Torino: Einaudi, 1998
- Diamond, J. Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere, Torino: Einaudi 2005
- Gee Henry, Tempo profondo Einaudi, 2006
- Monsoreau, (2007), "Una d'arme, di lingua, d'altare, di memorie, di sangue, di cor",
<http://www.therightnation.net/dblog/articolo.asp?articolo=1020>
- Morin, E. (2005), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pohl, W. (2000), *Le origini etniche dell'Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo*, Roma, Viella.
- Procacci, G. (2005), *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali scolastici*, Roma, Carocci.
- Geary, P. (2001), *The Myth of nations: the Medieval Origins of Europe*, Princeton, Princeton University Press, 2001.

