

La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia

di Ivo Mattozzi

Publicato in Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia*,
MPI Direzione generale istruzione secondaria di I Grado, Brescia 2000

- 1. Tre problemi, una ricerca**
 - 2. La storia del divenire del mondo: una rete di conoscenze**
 - 3. Che cosa si programma**
 - 4. Modulare la singola conoscenza**
 - 5. Il molteplice formato dei fatti storici**
 - 6. Programmare la rete delle conoscenze**
 - 7. Le diverse scale spaziali**
 - 8. Prerequisiti per le competenze alla programmazione modulare**
- Appendice. Glossario della programmazione modulare**

1. Tre problemi, una ricerca

Ci sono tre problemi dell'insegnamento della storia la cui soluzione può promettere una maggiore efficacia dell'apprendimento. Il primo è il rinnovamento dei criteri di selezione dei contenuti. Esso implica l'abbandono dell'eurocentrismo e l'inclusione di conoscenze a scala mondiale oltre che locale all'interno della storia da insegnare. Il secondo è che i processi di insegnamento e di apprendimento di un singolo fatto storico vanno governati mediante la programmazione: essa deve far tesoro dell'articolazione della struttura di un fatto storico e del rapporto tra fatto e contesto e tra fatto e periodizzazione allo scopo di favorire la costruzione del suo significato. Il terzo problema assume che si insegnano molteplici fatti storici, il cui apprendimento dovrebbe costruire una conoscenza complessa: ad esempio, nell'apprendimento dei fatti storici che costituiscono la storia scolastica attuale ci si attende che si generi la conoscenza del divenire della civiltà occidentale. Anche il processo di insegnamento e di apprendimento della pluralità dei fatti storici va gestito con programmazioni poliennali e annuali.

Finora la idea di programmazione non ha riguardato i fatti storici, i contenuti. Gli insegnanti pensano che essi non siano affar loro in quanto sono fissati dal programma ministeriale, dal modello 'naturale' di storia generale e dai manuali. Gli insegnanti si sono considerati esonerati dal compito di programmarli. Al più hanno imparato dalla ricerca pedagogica che vanno programmati gli obiettivi, gli strumenti, i tempi. Ma i contenuti sono considerati un dato non manipolabile, fissati nella loro quantità e nella loro sequenza dal libro di testo. Perciò i piani di lavoro annuali presentati alle direzioni degli istituti o i programmi presentati per gli esami di fine ciclo non sono altro che calchi degli indici dei manuali. Ma il libro di testo nella sua struttura e dimensione non tiene conto né del tempo a disposizione per l'insegnamento (circa 66 ore nella scuola media) né del tempo disponibile per l'apprendimento. Soprattutto organizza i fatti storici in un sistema la cui struttura dipende dall'asse cronologico vettoriale ed è basato sulla supposizione che la conoscenza del fatto che precede sia sufficiente a permettere la comprensione dei fatti che seguono. Dunque, il sistema di conoscenze manualistico non tiene conto della progressione con la quale si realizza la crescita delle competenze e delle mappe di conoscenze da parte degli allievi. Tale incongruenza può essere considerata all'origine della mediocrità degli esiti dell'insegnamento della storia. Ad essa può porre rimedio solo la programmazione annuale delle sequenze di contenuti da parte dell'insegnante che può diagnosticare e controllare le reali condizioni che influenzano la risposta apprenditiva degli allievi.

Escogitare metodi e strumenti della programmazione è perciò vitale per la qualità della cultura storica appresa. E quella della programmazione diventa una responsabilità a cui non ci si può sottrarre nella scuola dell'autonomia. Il *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (30/10/98) agli art. 4 ed 8 stabilisce alcuni criteri da seguire nella program-

mazione didattica e nella progettazione curricolare (nell'ambito del POF) facendo riferimento ai moduli. La programmazione didattica non è più l'invenzione di un continuum di unità didattiche succedentisi nell'arco dell'anno, ma un'organizzazione modulare che dovrebbe consentire sia la verifica puntuale su ciascun modulo sia la verifica finale sull'intero percorso di apprendimento annuale.

Sono questi i tre problemi, tra loro collegati, su cui si è impegnato il gruppo di ricerca nel progetto *Il Novecento e la storia* voluto e sostenuto dalla Direzione Generale dell'Istruzione secondaria di I° grado.

Nel primo anno si è trattato di costruire tre oggetti di storia scolastica nuovi, caratterizzati dalla scala spaziale mondiale e dalla scala temporale di lungo periodo (capaci di attraversare quasi l'intero arco temporale assegnato a ciascun anno di scuola media). Ciò ha comportato porsi il problema della trasposizione didattica delle conoscenze storiche esperte in conoscenze adatte all'apprendimento degli studenti. I prodotti della trasposizione sono stati sottoposti a validazione nelle classi della rete grazie ad una mediazione didattica nuova.

A tale fase ne è seguita un'altra che ha posto l'obiettivo di individuare la struttura di un nuovo sistema di conoscenze la cui ossatura dipende da un filo rosso di conoscenze a scala mondiale e di lungo periodo.

2. La storia del divenire del mondo: una rete di conoscenze

Partiamo dall'idea che nel ciclo intermedio del percorso scolastico gli studenti debbano apprendere le conoscenze riguardanti le grandi trasformazioni che compongono il divenire dell'umanità e che su questo sfondo vadano collocate le conoscenze relative alle macroregioni, alle nazioni e alle aree regionali e locali. Ciò implica pensare un curriculum di conoscenze a scala mondiale con quelle a scala inferiore allo scopo di costruire rappresentazioni complesse del divenire. Ciò richiede di prendere consapevolezza che si insegna non solo una conoscenza alla volta ma una rete di conoscenze.

Il sistema di conoscenze storiche plurime (quello realizzato nella storia generale manualistica) è un grande testo che si percorre in un tempo lungo, durante il quale il gioco di memoria e dimenticanza è importante. Se il processo di apprendimento non è governato, la memoria del lettore incompetente che è l'alunno può ricordare cose non essenziali, frammenti che non si compongono in una struttura oppure che si compongono in una struttura scorretta.

Il sistema testuale è inteso a far costruire al lettore una conoscenza di ordine 'superiore' rispetto ad ogni singola conoscenza. Essa non risulta dalla somma e dall'accumulo delle singole conoscenze, ma dalla loro ristrutturazione.

Che vuol dire ristrutturare?

1) Collocare la conoscenza di un singolo fatto storico in un quadro d'insieme in rapporto di coesistenza con la conoscenza di altri fatti storici. Ad esempio, le conoscenze relative alla civiltà egiziana in rapporto con quelle di altre civiltà per costruire la visione d'insieme del mondo Mediterraneo nell'antichità.

2) Mettere in relazione elementi di una conoscenza storica con elementi di un'altra conoscenza per farne gli elementi di una terza conoscenza. Ad esempio, la conoscenza delle differenziazioni religiose medievali e moderne come elementi della conoscenza della situazione religiosa europea nel '700.

3) Mettere in relazione la conoscenza di fatti inseriti in un punto del sistema con la conoscenza di fatti precedenti e/o seguenti allo scopo di storicizzare un concetto: ad esempio, l'agricoltura medievale in rapporto con l'agricoltura romana e con quella ottocentesca.

4) Mettere in relazione la conoscenza di fatti remoti con la conoscenza di fatti del '900 o del presente. Ad esempio, le competenze costruite con l'omizzazione con le competenze dell'uomo di oggi; la condizione ebraica del passato e la emancipazione degli ebrei in Francia nel 1791 con la persecuzione ebraica del '900.

Che vuol dire ristrutturare le conoscenze che si apprendono e come si ottiene la ristrutturazione è una ricerca da fare insieme con la ricerca su nuove modalità di programmazione.

3. Che cosa si programma

Programmare vuol dire fare previsioni sulla regia dei processi di insegnamento e di apprendimento riguardanti singole conoscenze storiche oppure una pluralità di esse. Nel primo caso la

programmazione è raffinata e fa una previsione sulle attività di insegnamento e di apprendimento in un unico percorso.

La programmazione di una molteplicità di conoscenze ha lo scopo di superare la struttura sistemica che irrigidisce attualmente i fatti storici nelle posizioni in cui si trovano collocati sull'asse cronologico e di sostituirla con una struttura a rete all'interno della quale i fatti storici possano essere selezionati e organizzati per rispettare anche criteri cognitivi di costruzione delle conoscenze.

Programmazione della rete porta a controllare e gestire - preventivamente e strada facendo - le variabili della mediazione didattica:

- la *quantità di sapere* possibile da insegnare;
- l'elenco dei temi, o meglio, delle *singole conoscenze* selezionate per l'apprendimento;
- la distribuzione dei *temi* nell'arco dell'anno scolastico;
- la considerazione del *contesto* socio-culturale della scuola e quello di provenienza degli alunni;
- la gestione delle *risorse* a disposizione;
- la diagnosi dei *bisogni cognitivi* degli studenti da cui partire per programmare la mediazione didattica;
- le *disponibilità cognitive e affettive* degli studenti da stimolare per aumentare la motivazione degli allievi;
- le *attività d'insegnamento* possibili nella situazione data;
- le *attività di apprendimento* possibili;
- il *controllo degli apprendimenti*, sia durante i processi in formazione sia al termine di ogni segmento didattico sia al termine del curriculum.

La rappresentazione del divenire non cola dall'apprendimento di ogni singola conoscenza, se non c'è la programmazione che predisponga il processo di insegnamento e quello di apprendimento verso tale approdo. Gli alunni non sono capaci di integrare le conoscenze apprese in una conoscenza più complessa se non sono esercitati espressamente in tale compito e se il loro compito non è agevolato dalla struttura della rete di conoscenze. Perciò gli oggetti della programmazione sono: la struttura delle sequenze di conoscenze da integrare nella rete, la struttura delle singole conoscenze, l'attività di apprendimento che garantisca sia la costruzione della mappa mentale della singola conoscenza, sia quella della mappa della rete di conoscenze, sia lo sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive.

In questo ragionamento prenderemo in considerazione la programmazione delle conoscenze. È questo il problema che appare irresolubile se si resta fedeli al sistema manualistico.

4. Modulare la singola conoscenza

Conviene ragionare sui criteri di programmazione di una singola conoscenza storica allo scopo di costruire un modello che possa essere trasferito 'con opportune variazioni' alla programmazione di una molteplicità di conoscenze e, dunque, alla elaborazione del piano di lavoro annuale.

La previsione deve essere elaborata con lo scopo supremo di guidare gli studenti a comprendere le conoscenze storiche. Il perseguimento di tale scopo esige la soddisfazione di tre esigenze cognitive:

- 1) la formazione di conoscenze che fungano da 'organizzatori anticipati' (vedi glossario) che consentano agli studenti di dare valore e senso alla conoscenza proposta;
- 2) la formazione di conoscenze che fungano da 'organizzatori anticipati' che consentano di integrare le nuove conoscenze da apprendere;
- 3) la formazione di concetti e schemi cognitivi che servono per la comprensione dei concetti e dei nessi usati nella conoscenza nuova.

Si possono adottare procedure e modalità di programmazione molto diverse. Ma qualunque sia la preferita, essa dovrebbe prevedere un percorso di insegnamento e di apprendimento capace di soddisfare le tre esigenze che vengono indicate dalla ricerca psicognitativa come condizione per la comprensione e l'apprendimento significativo.

L'impianto programmatorio che io considero più rispondente allo scopo mi pare quello modulare. Proverò a renderne ragione con lo sviluppo di un esempio e simulando una programmazione riguardante la rivoluzione industriale come se fossi io l'insegnante.

La prima domanda a cui devo rispondere è: «come tematizzo la conoscenza storica che proporrò agli alunni?». Ciò vuol dire assumere la responsabilità di decidere non solo quale è il fat-

to storico di cui trattare, ma anche quali sono gli aspetti da mettere a fuoco, entro quali limiti temporali e spaziali, quali sono i soggetti che verranno messi in maggiore evidenza.

Devo decidere per quale periodo trattarne e per quale spazio. Tra le alternative prendiamone due e consideriamo le loro potenzialità per capire le conseguenze della scelta:

- 1) *La rivoluzione industriale in Inghilterra tra il 1750 circa ed il 1850;*
- 2) *La rivoluzione industriale nel mondo tra il 1750 e l'inizio del '900.*

La scelta della prima possibilità impone di tematizzare un secondo tema (*Lo sviluppo industriale in Europa oppure nel mondo nel secondo Ottocento*) allo scopo di integrare le conoscenze sull'industrializzazione nel XIX secolo. La scelta alternativa consente di 'economizzare i contenuti' e di far apprendere una conoscenza che reputo essenziale per la comprensione della storia del XX secolo e del mondo attuale. La preferisco. Intendo mettere a fuoco i cambiamenti dei modi di produzione e i soggetti: 'capitalisti imprenditori' e 'operai/ie'. Dunque la conoscenza che intendo costruire con le attività di insegnamento e di apprendimento riguarda il fatto storico-processo che ha modificato il mondo con la trasformazione di alcune società da agricolo-artigianali a società segnate dall'industrializzazione e con gli effetti di essa sulle società tradizionali. La sua costruzione rappresenta il fuoco dell'unità modulare. Ma essa non può bastare da sola a costituire le condizioni favorevoli per la comprensione e l'apprendimento. Devo sapere quali sono, chiamiamole così, le conoscenze di servizio o funzionali che fondano l'efficacia della costruzione e che vanno a costituire gli 'organizzatori anticipati' (secondo la definizione di D. Ausubel) della conoscenza.

Fatta la scelta tematica, posso mettere a fuoco le procedure di modulazione del processo di apprendimento. Mi chiedo: 'Come posso rendere significativa la conoscenza di questo fatto storico per gli studenti e come posso dare loro interesse a comprenderla e ad apprenderla?' La risposta richiede l'inclusione di tre elementi nell'unità modulare:

- 1) innanzitutto la conoscenza della trasformazione e l'apprezzamento della sua importanza;
- 2) la conoscenza dei concetti che rendono possibile la comprensione;
- 3) la emersione delle preconoscenze e delle preconcezioni degli studenti rispetto al fatto storico da conoscere.

Il primo elemento modulare si può comporre con una descrizione dello stato del mondo alla metà del '700, con un'altra descrizione dello stato del mondo nel primo '900 e con una comparazione tra i due stati che faccia risaltare le permanenze e le trasformazioni. Si forma così una sequenza modulare

[*stato del mondo 1 >> stato del mondo 2 >> comparazione >> rilevazione di mutamenti e permanenze*] che permette di formulare problemi e questioni che richiedono la ricostruzione del processo di trasformazione. Si consegue lo scopo di generare uno stato di tensione alla conoscenza e una possibilità di dare senso ai fatti e alle informazioni che entreranno man mano nella ricostruzione, poiché la conoscenza della fine della storia e del problema sarà il mezzo per risolvere il compito interpretativo che ogni ricostruzione di sequenze impone: «Gli eventi raccontati in una storia ricevono significato dalla storia nel suo complesso. Ma la storia nel suo complesso è costituita dalle sue parti. Questo inseguirsi la coda fra parte e tutto porta il nome formidabile di 'circolo ermeneutico'» (J. Bruner, *Le narrazioni della scienza*, in *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 135).

Per agevolare la comprensione so che devo dotare gli studenti di strumenti adeguati: concetti e schemi di conoscenza che possono essere formati in anticipo rispetto allo studio storico e in rapporto con la conoscenza di fenomeni attuali. Se servono i concetti di produzione industriale, di imprenditore, di operaio, di società industriale, di tipi di energia, di mercato è possibile formarli con la descrizione di aspetti del mondo presente per il quale gli studenti dispongono di qualche organizzatore anticipato. Perciò, metto nel conto un elemento modulare grazie al quale gli studenti conosceranno lo stato del mondo attuale in riferimento agli aspetti utili alla costruzione della conoscenza del passato.

Mi manca un ultimo elemento che serve agli studenti come altro organizzatore della conoscenza: la periodizzazione. Posso procedere con due periodizzazioni, la prima a maglie larghissime può comprendere lo stato del mondo attuale e quello iniziale rispetto al tema e gli stati del mondo intermedi (ad es., lo stato del mondo attuale per mettere in rilievo la presenza diffusa di grandi e piccole industrie insieme con l'agricoltura meccanizzata e lo sviluppo del settore terziario, lo stato del mondo al 1750 circa per descrivere la prevalenza dell'agricoltura e la presenza della produzione artigianale e manifatturiera e l'assenza della produzione di tipo industriale e dell'energia a vapore, poi al 1850 circa per descrivere il compimento della prima rivoluzione in Inghilterra e in Belgio, poi al 1914 circa per far conoscere la diffusione e i muta-

menti della produzione industriale e dei tipi di energia, infine al 1950 circa per mettere in rilievo alcuni sviluppi tecnologici e la ulteriore diffusione dell'industria). L'altra periodizzazione può riguardare il fatto tematizzato e può contenere scansioni più frequenti.

La periodizzazione viene costruita con informazioni superficiali e rade, ma capaci di caratterizzare uno stato delle cose in un periodo più o meno lungo. Essa ha il potere di fornire uno schema temporale entro il quale innestare le conoscenze che saranno apprese in seguito. Funge, dunque, da organizzatore anticipato in quanto dà conoscenze sui mutamenti e uno strumento di sistemazione temporale di altre conoscenze. Con una metafora potremmo considerare la conoscenza costruita mediante la periodizzazione 'conoscenza di sfondo' o 'conoscenza di cornice' che fonda la possibilità di dare senso e comprendere e sistemare le altre conoscenze.

L'intera sequenza modulare può essere, allora, montata secondo il seguente schema:

[periodizzazione] >>[tematizzazione >>concettualizzazioni requisite] >>[stato del mondo 1 >>stato del mondo 2 >>comparazione >>rilevazione di mutamenti e permanenze >> questionario e problematizzazioni] >>[ricostruzione del processo] >>[uso delle conoscenze storiche apprese]

nel quale gli elementi riquadrati costituiscono le parti del modulo a loro volta modulabili secondo le convenienze dell'apprendimento. L'ultima parte 'quella che presuppone l'uso delle conoscenze apprese' implica le condizioni per il trasferimento delle conoscenze o alla comprensione di aspetti del mondo attuale e/o alla costruzione di altre conoscenze del passato.

In che consiste, dunque, la modularità? Nel fatto che il processo di apprendimento viene messo in moto e alimentato grazie ad un accorto montaggio di testi ciascuno dei quali ha il potere di costruire una conoscenza di per sé sensata e autonoma che, però, è la condizione per la comprensione dei testi proposti in seguito, senza la costrizione della linearità cronologica e del breve periodo e tenendo conto dei bisogni cognitivi degli studenti. Rispetto a ciascuno di essi possiamo individuare le operazioni cognitive e le abilità pratiche da far esercitare agli studenti. Possiamo concepire perciò il modulo come un insieme di parti o di elementi che sono pensate come unità didattiche combinabili, secondo sequenze non precostituite una volta per sempre, allo scopo di costruire un percorso unitario di apprendimento.

5. Il molteplice formato dei fatti storici

La modularità nell'insegnamento della storia è favorita dalla disponibilità di una pluralità di fatti storici di 'formato' diverso. I fatti storici sono come le maglie della rete da programmare.

La loro configurazione può variare secondo le scale spaziali, le scale temporali, le funzioni di costruzione della conoscenza. Ad esempio, il fatto storico '*la rivoluzione industriale dal 1750 al 1850*' lo possiamo considerare come fatto storico-processo, cioè un fatto storico la cui rappresentazione testuale è finalizzata a fornire al lettore la conoscenza di una importante trasformazione mediante la connessione di un grande numero di fatti. La forma comunicativa più adatta e da impiegare più intensamente può essere quella narrativa. In questa categoria di fatti storici possiamo includere anche i 'fatti storici-mutamento' e i 'fatti storici-evento' che esigono anch'essi ricostruzione narrativa di svolgimenti, ma li possiamo considerare caratterizzati dalla scala temporale di breve durata. All'opposto possiamo considerare il 'fatto storico-struttura': esso richiede la descrizione di aspetti ritenuti permanenti in un periodo di tempo più o meno lungo e intrecciati tra di loro in modo da dare conto della resistenza al cambiamento. Ne è un esempio, l'antico regime istituzionale in Europa in età moderna. Altra possibilità è il 'fatto storico-problema': esso richiede la forma testuale dell'argomentazione per enunciare la problematizzazione di un aspetto di un fatto storico già ricostruito (processuale o strutturale) e costruire la spiegazione come ipotesi sui nessi ignoti tra i fatti storici ricostruiti. Oltre queste grandi categorie, gli scopi didattici possono farci considerare le periodizzazioni come fatti storici con una propria configurazione e un proprio ruolo. Vedremo che sarà molto utile per pensare la rete delle conoscenze.

6. Programmare la rete delle conoscenze

Il modello modulare schematizzato a proposito del singolo percorso di apprendimento può essere utilizzato anche per programmare i plurimi itinerari da dipanare e intrecciare durante un anno scolastico.

Nella costruzione del piano di lavoro (che contiene una previsione della regia che si intende attuare nei processi di insegnamento e di apprendimento durante l'anno scolastico) si tratterebbe di porsi le stesse domande in rapporto a filoni tematici e a lunghissimi periodi che potrebbero rendere più abordabile il compito di costruire una rete di conoscenze integrate sulle

grandi trasformazioni del mondo nell'arco di tempo assegnato dal decreto sul Novecento a ciascuna classe.

E/o tali domande potrebbero essere poste in rapporto a più temi che si intende porre al centro dell'apprendimento.

Ciò comporta uscire dall'abitudine di scrivere il piano di lavoro sotto dettatura del manualista.

La posta in gioco è alta. Consiste nel cercare di non rassegnarsi di fronte alla gran quantità di conoscenze proposte dalla storia generale manualistica e di 'economizzarle' in una strutturazione che assicuri sia la significatività di ogni percorso sia la sua integrazione con altri percorsi. In questa fase di studi gli oggetti della cultura storica da costruire sono le grandi trasformazioni che segnano il divenire dell'umanità e le grandi strutture da esse modificate. La selezione dei fatti storici deve avvenire guardando a tale orizzonte di contenuti e combinando i contenuti in filoni tematici coerenti e correlabili tra di loro. Per capire come questo possa avvenire mettiamoci alla scuola degli storici. Un buon modello lo possiamo trovare nel libro di Paul Bairoch, *Storia della città* (Jaca Book, Milano, 1992). In 77 pagine di piccolo formato il grande storico belga presenta la storia del fenomeno urbano *dalla protourbanizzazione all'esplosione urbana del Terzo Mondo*. Dunque, la conoscenza della storia urbana, a scala mondiale e nel lunghissimo periodo di 7000 anni, che può trovarsi svolta in 8 volumi dello storico E.A. Gutkind è qui condensata in 77 pagine. Un lavoro di sintesi che è esemplare per la costruzione della storia da insegnare. Con quale struttura può essere realizzata una tale riduzione? Innanzitutto Bairoch presenta nell'introduzione il fenomeno urbano così come si è configurato nel mondo attuale negli ultimi 50 anni e come si svilupperà nel prossimo futuro.

«Il mondo odierno è, per eccellenza, un mondo urbanizzato. Nei paesi sviluppati dell'occidente, ormai da mezzo secolo, più della metà degli abitanti vive nelle città: e attualmente, 1991, questa proporzione è sull'ordine del 75% ['] È vero che nel Terzo Mondo, che da solo rappresenta i due terzi del mondo, solo 3,5 persone su dieci vivono nelle città; ma va detto che qui il settore rurale è molto marginalizzato, da un punto di vista sia economico sia politico: le campagne forniscono, in media, solo un po' più della metà del cibo necessario ai cittadini. E d'altra parte a motivo di una vera e propria esplosione urbana oggi in atto, tra 25 anni (intorno al 2015) più della metà degli abitanti del Terzo Mondo vivranno inurbati. Sul piano mondiale, quindi, in meno di una generazione (verso il 2010) sei abitanti su dieci vivranno in città».

Una diecina di righe bastano per caratterizzare il fenomeno nel mondo attuale scegliendo le caratteristiche ritenute essenziali: la diffusione delle città e l'intensità quantitativa della popolazione concentrata nelle città.

Costruiti sia la consapevolezza di un carattere peculiare del mondo odierno sia alcuni nuclei concettuali (mondo urbanizzato, esplosione urbana), lo storico presenta in una pagina e mezzo (45 righe) la periodizzazione del fenomeno: «Attualmente in tutto il mondo, si contano circa 280 città con più di un milione di abitanti. Tre secoli fa invece non esisteva che una sola città di queste dimensioni e appena il 9-10% della popolazione abitava in città. Accanto a questa tappa fondamentale si possono delineare tre stadi molto importanti di questo sviluppo. Il primo, ovviamente, è legato all'apparizione stessa del fenomeno urbano, nascita che precede di un paio di millenni quello che si può qualificare come l'emergere di 'città vere e proprie' Questa tappa viene spesso definita nei termini di protourbanizzazione, e la si fa decorrere dal 5000 al 2700 a. C.: di conseguenza, il secondo stadio comincia verso il 2700 a. C., per terminare intorno al 1700 con l'impatto della rivoluzione industriale. ['] La terza tappa comincia dunque con la rivoluzione industriale e riguarda tutti i paesi che, uno dopo l'altro, vengono coinvolti in questa rivoluzione: quelli che al giorno d'oggi sono considerati paesi sviluppati. La quarta tappa, invece, ci è molto più vicina, dato che risale a solo 150 anni prima. Si tratta della comparsa di quella che, a buon diritto, è stata definita l'inflazione urbana del Terzo Mondo. Per quanto strettamente legata alla modernizzazione del mondo occidentale, questa inflazione urbana costituisce una tappa a sé stante, in ragione della specificità del fenomeno e della massa che rappresenta, poiché nel Terzo Mondo si concentrano i due terzi della popolazione mondiale».

Bairoch scandisce tutto il tempo del fenomeno in 4 periodi - due lunghissimi e due lunghi - e li caratterizza con minimi tratti distintivi che segnano i mutamenti macroscopici rilevati e la loro lunga permanenza: la protourbanizzazione, le vere e proprie città, la città dell'epoca industriale, l'inflazione urbana del Terzo Mondo. Dà dunque al lettore una visione d'insieme a maglie larghe del fenomeno ed essa predispone l'ancoraggio e la integrazione delle conoscenze che sono organizzate nei 4 capitoli seguenti: 1) *nascita del fenomeno urbano*, 2) *dalla nascita delle città vere e proprie alla diversità dei sistemi urbani del XVIII secolo*; 3) *la rivoluzione in-*

dustriale: una rottura fondamentale che porta all'odierno mondo urbanizzato; 4) l'inflazione urbana del Terzo Mondo: un fenomeno senza precedenti storici.

Con il quarto capitolo si torna a ragionare sulle tendenze che caratterizzano il mondo attuale da 150 anni e il paragrafo conclusivo - *Una nuova tappa urbana?* - è una proiezione sulle tendenze future.

Il modello della struttura della conoscenza realizzata nel testo di Bairoch può essere schematizzato così:

[conoscenza dell'aspetto urbano del mondo presente] >> [periodizzazione dello sviluppo urbano del mondo] >> [ricostruzione di alcuni caratteri e relazioni peculiari del fenomeno urbano nel primo periodo] >> [' nel secondo periodo] >> [' nel terzo periodo] >> [analisi di un fenomeno nuovo del quarto periodo] >> [ritorno alla conoscenza del mondo presente e proiezione verso il futuro]

Altri elementi che possono anche entrare nel modello sono: a) la unità tematica; essa contrasta con la intermittenza tematica delle trattazioni manualistiche; b) la funzionalizzazione di altri temi al chiarimento delle relazioni tra fenomeno urbano e altri fenomeni: attorno al tema si strutturano i fenomeni correlati come la rivoluzione neolitica, la demografia urbana, la rivoluzione agricola del XVIII secolo; c) il rapporto tra aspetti permanenti e mutamenti non epocali all'interno dello stesso periodo; d) la focalizzazione di relazioni problematiche diverse per ciascun periodo; e) una grande quantità di concetti; g) la rinuncia alla forma narrativa, condizione necessaria per non banalizzare in una 'linea di sviluppo' il fenomeno urbano; f) la visione mondiale; essa è salvaguardata grazie ai procedimenti quantificatori, all'uso di tabelle e ai riferimenti alle diverse aree continentali.

Non sto proponendo di mettere nelle mani degli studenti di scuola media il libro di Bairoch, che è difficile per le astrazioni e il gran numero di concetti requisiti. Esso certamente può fornire l'ossatura di una trasposizione destinata a lettori inesperti, ma richiederebbe lo sviluppo dei molti concetti usati, una ristrutturazione delle informazioni e molte integrazioni costituite anche da studi di caso esemplari.

Propongo, piuttosto, di derivare dal libro un modello che possa ispirare l'organizzazione di piani di lavoro annuali in sostituzione del modello paradigmatico che è derivato dalla storia generale tradizionale. Esso è rappresentato dall'indice di manuali di vecchio stampo. Nel libro di Bairoch possiamo individuare un'alternativa che può giovare al processo di apprendimento di conoscenze a scala mondiale.

Innanzitutto si tratta di individuare i fenomeni che stanno al cuore delle grandi trasformazioni del mondo e di cui è possibile svolgere l'insegnamento nella sessantina di ore disponibili in un anno scolastico. Poi organizzarle in filoni tematici unitari capaci di far seguire la serie dei grandi mutamenti che attraversano l'intero arco temporale assegnato dal programma. Si può organizzare la sequenza dei filoni tematici in modo da ottenere due risultati importanti per l'apprendimento: 1) la possibilità di giovare delle conoscenze apprese nello svolgimento di un filone per comprendere e integrare le conoscenze da apprendere nell'altro filone; 2) la possibilità di far comprendere le relazioni complesse tra i vari fenomeni.

Ciò dipende dal fatto che un tema non è svolto una volta per sempre, ma può essere in un caso tematizzato e in altri casi subordinato ad altra focalizzazione tematica. Ad esempio, se il primo filone tematico riguardasse lo sviluppo del popolamento del mondo è inevitabile che esso richieda la sottotematizzazione della rivoluzione neolitica e della rivoluzione urbana. Ma il tema demografico tornerebbe come sottotema nel filone tematico riguardante l'agricoltura o in quello relativo al fenomeno urbano e renderebbe più agevole la comprensione dell'intreccio circolare tra demografia e agricoltura e urbanesimo. Un'accorta regia dell'insegnamento e dell'apprendimento consiste nel prevedere la sequenza tematica più redditizia per il raggiungimento di tale risultato. Ma le scelte tematiche e il loro montaggio devono essere rese note agli studenti in modo che essi siano consapevoli del percorso complessivo di studio e di apprendimento.

Io non so altro mezzo di costituire un criterio di selezione e organizzazione dei temi e un modo di rendere consapevoli gli studenti se non quello di comparare lo stato del mondo all'inizio con quello alla fine del periodo programmato. È il differenziale tra gli aspetti ritenuti più rilevanti dei due stati del mondo che può far delimitare il campo dei filoni tematici e può essere all'origine di una periodizzazione che fa da mappa di riferimento per cominciare a prefigurare il territorio della storia da esplorare durante l'anno scolastico e da telaio al quale agganciare le conoscenze successivamente studiate. Per questo l'attività di periodizzazione complessiva può dare sostanza al primo modulo. Altri moduli di questo tipo vengono ad essere costituiti da tante periodizzazioni per quanti sono filoni tematici messi in opera.

Rispetto ai diversi periodi si può procedere col focalizzarne uno e rispetto ad esso si può individuare un fatto storico considerato chiave nella comprensione delle grandi trasformazioni periodizzate e tematizzarlo in modo che risulti più significativo per gli studenti. La comprensione del fatto storico focalizzato può richiedere la conoscenza di un contesto: occorre determinarne la scala temporale e spaziale più adatta a rendere efficace la comprensione del fatto.

Conoscendo le risorse utilizzabili e la loro qualità, è possibile individuare tra le tante operazioni cognitive, che gli studenti dovranno attivare per comprendere e apprendere, quelle che saranno obiettivi specifici della mediazione didattica.

L'intersezione tra le conoscenze derivate dalla periodizzazione, quelle relative al periodo, quelle sul fatto storico chiave, quelle di contesto, le operazioni cognitive, rende possibile prefigurare l'ultima tappa del percorso modulare: l'uso delle conoscenze apprese.

Dunque, la progressione della progettazione modulare può essere rappresentata dal seguente diagramma di flusso:

[individuazione del *filone tematico*] >> [costruzione della *periodizzazione*] >> [individuazione del *periodo* da focalizzare] >> [individuazione del *fatto storico chiave* e sua tematizzazione] >> [individuazione del *contesto* e determinazione della sua scala spaziale e temporale] >> [individuazione delle *risorse* (testi, carte, fonti) utilizzabili] >> [individuazione delle *operazioni cognitive* da curare in modo privilegiato] >> [individuazione delle modalità di *uso delle conoscenze* apprese]

Ripetendo l'operazione per altri campi tematici e cercando di trovare i collegamenti tra i diversi filoni tematici, si organizza una rete di conoscenze con diverso peso specifico nella cultura storica da formare: le une, quelle relative alle periodizzazioni e ai contesti, sono estensive e servono a costituire lo sfondo e l'organizzatore anticipato per molte conoscenze; le altre, quelle relative al fatto chiave, sono intensive e frutto di un percorso di insegnamento e apprendimento approfondito nel quale le informazioni e le operazioni cognitive sono molto più numerose.

7. Le diverse scale spaziali

Come far convivere in un piano di lavoro modulare conoscenze dimensionate a diversa scala spaziale? Innanzitutto occorre avere coscienza della loro differente e complementare potenzialità formativa. Ciascun fatto storico può essere oggetto di una rappresentazione più efficace se adeguata è la scala di essa. Non è il caso di parlare della scala nazionale o di quella europea perché ad esse siamo abituati da una lunga tradizione di storia generale scolastica. Conviene soffermarsi a riflettere sulla convenienza a modulare nel piano di lavoro anche la scala mondiale e quella locale.

La rappresentazione a scala mondiale è quella adatta ai fatti riguardanti le grandi trasformazioni che hanno interessato entro un certo periodo il modo intero (ad esempio, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione urbana o quella industriale, colonialismo, decolonizzazione) o grandi aree appartenenti a più di un continente (ad esempio, la formazione di economie mondo). Ma essa è adatta anche per far conoscere lo stato del pianeta rispetto agli aspetti tematizzati allo scopo di costruire una visione d'insieme propedeutica agli approfondimenti riguardanti alcuni fatti.

La scala locale può essere preferita per lo studio di casi o di fatti storici da approfondire allo scopo di dimostrare con referenti più concreti una generalizzazione a scala maggiore. Oppure come controesempio di essa. Nell'insegnamento non è necessario procedere dalla scala più ampia a quella minore. Si può profittare della conoscenza formata a scala piccola per fondare su di essa la comprensione della generalizzazione.

Queste premesse portano a concepire la possibilità che il piano di lavoro annuale possa comprendere alcune conoscenze a scala mondiale e almeno una a scala locale e che questa possa essere modulata all'interno di uno dei filoni tematici definiti allo scopo di mettere a fuoco ciò che può essere chiamato studio di caso o fatto storico chiave. Ad esempio, se si affronta la rivoluzione industriale a scala mondiale nel lungo periodo dal 1750 al 2000, la scala locale potrebbe essere scelta per uno studio della rivoluzione industriale in Inghilterra (il caso di Manchester) oppure per un distretto industriale italiano o un caso regionale (Veneto, Marche) per la fase più recente.

8. Prerequisiti per le competenze alla programmazione modulare

Per accedere alla idea e alla pratica della programmazione modulare occorrono alcune condizioni che i corsi di aggiornamento dovrebbero fissare come scopi preliminari:

1) la formazione di una visione della storia diversa da quella ricevuta.

Essa dovrebbe essere caratterizzata da:

- consapevolezza che esistono nuovi modelli di conoscenze storiche riguardanti la civiltà materiale, i grandi processi di trasformazione, le strutture di lunga durata, le formazioni geopolitiche, che esistono conoscenze importanti a scala mondiale e altre a scala locale oltre quelle a scala nazionale e macroregionale europea; consapevolezza che dovrebbe mettere gli insegnanti nella prospettiva di acquisire nuova conoscenza secondo i bisogni emergenti dell'insegnamento;
 - competenze epistemologiche e metodologiche; sono esse che conferiscono le capacità di analisi, di critica, di ristrutturazione, di uso, di costruzione di reti applicabili alle conoscenze tematiche;
 - capacità di analisi della struttura dei fatti storici e dei testi che li rappresentano per procedere alla loro trasposizione didattica;
 - conoscenza delle operazioni cognitive (di organizzazione tematica, temporale, spaziale ecc. ecc.) che generano la conoscenza storica e i testi che la comunicano per poter individuare nei testi le operazioni che devono essere compiute dagli studenti allo scopo di comprendere i testi nella loro specificità storiografica;
 - capacità di compiere operazioni cognitive essenziali come quelle della periodizzazione, allo scopo di produrre quelle che servono specificamente alla mediazione didattica.
- 2) L'abilità a usare una pluralità di testi e di carte storiche allo scopo di costruire reti di conoscenze;
- 3) L'abilità a costruire grafici temporali allo scopo di rappresentare le organizzazioni temporali sia dei singoli testi sia di una pluralità di conoscenze.
- 4) L'abilità a costruire prove di valutazione efficaci nel fare emergere prestazioni cognitive specifiche della costruzione della conoscenza storica.

Senza nuove competenze degli insegnanti, le scuole useranno male l'autonomia loro concessa nella determinazione di quote del programma e la storia nella scuola riformata non potrà essere innovata.

Il corso della Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado ha inteso predeterminare alcune delle condizioni affinché nelle scuole si proceda all'introduzione di innovazioni: la messa a punto di materiali didattici di nuova struttura, la formazione di competenze alla programmazione, la formazione al tutoring.

APPENDICE

Glossario della programmazione modulare

Abilità operativa o pratica: è la capacità di fare delle cose applicando capacità cognitive alla manipolazione di informazioni e di conoscenze. L'abilità discorsiva, cioè quella di costruire testi, è un'abilità molto complessa e alta che si conquista lungo un percorso di apprendimento nel quale si apprende a comunicare le conoscenze mediante altri mezzi: un grafico, una tabella, uno schema, una mappa concettuale, un diagramma di flusso, un testo in cui le informazioni e le conoscenze vengono manipolate e ristrutturate.

Contesto: è l'oggetto di una conoscenza di uno stato di cose in rapporto al quale diventano comprensibili i fatti storici chiave o gli studi di caso.

Competenza: è la unione di una capacità di compiere operazioni cognitive e di una o più abilità operative investite nell'uso delle conoscenze allo scopo di produrre qualche cosa: un grafico, una tabella, uno schema, una mappa concettuale, un diagramma di flusso, un testo in cui le informazioni e le conoscenze vengono manipolate e ristrutturate.

Fatto storico chiave: è un fatto storico ritenuto particolarmente significativo all'interno di un processo di lungo periodo. Ad esempio, la crisi del 1929 nel processo di industrializzazione del XX secolo. È chiaro che un fatto storico chiave può essere oggetto di uno studio di caso in un altro sfondo: ad esempio la crisi del 1929 potrebbe essere lo studio di caso rispetto allo studio delle crisi economiche.

Mappa di conoscenza: con la metafora mappa di conoscenze si indica la capacità della mente di tracciare una sorta di mappa selettiva di un territorio di conoscenze testuali: essa consiste in un insieme di informazioni associate nella nostra mente mediante relazioni di diverso tipo. Le caratteristiche delle mappe conoscitive sono: a) la loro disponibilità all'integrazione di altre informazioni; b) la loro plasmabilità, nel senso che l'acquisizione di nuove informazioni costringe a ristrutturare la mappa precedente sia con l'espulsione di informazioni incompatibili sia con la modificazione delle relazioni. Non è possibile l'apprendimento di una nuova conoscenza se non esiste una mappa mentale adatta e predisposta ad integrarla. L'apprendimento può essere considerato come un processo di modulazione di mappe di conoscenze. La mappatura delle conoscenze è il risultato delle operazioni di manipolazioni con cui investiamo i testi: con l'evidenziazione, con gli schemi, con la selezione, con la gerarchizzazione ...

Un processo di apprendimento riesce tanto più agevole e fruttuoso quanto meglio è strutturata la sequenza delle mappe di conoscenze, cioè dei blocchi testuali che sono matrici di esse. La mediazione didattica deve essere molto attenta a organizzare la sequenza delle funzioni della conoscenza storica e quella dei blocchi testuali.

Un processo di apprendimento riesce agevole e fruttuoso se le diverse funzioni sono realizzate da blocchi testuali di buona strutturazione e se tutte le funzioni sono rappresentate nel testo.

Un processo di apprendimento riesce fruttuoso se è assistito e strutturato dalla mediazione didattica in modo da rendere agevole la trasformazione dei blocchi testuali in mappe di conoscenze: ciò si ottiene mediante esercizi che strutturano le operazioni di apprendimento.

Matrice per la programmazione

È un semplice ausilio, un promemoria per la programmazione.

Si tratterebbe di tenerne conto per selezionare e impostare temi nel piano di lavoro. Essa funziona da guida se mano mano fa insorgere le seguenti domande:

I) domanda: se il tema è la rivoluzione neolitica dal 10000 all'8000 a.C. nel mondo, che cosa devono sapere in anticipo gli alunni affinché possano dare senso alla conoscenza e possano avere le mappe di conoscenza adeguate per integrare le nuove conoscenze sulla rivoluzione neolitica?

La risposta che ho cercato di indicare nel poco tempo della lezione di Desenzano e nel promemoria della griglia è basata sulla supposizione che gli alunni dovrebbero essere dotati di:

- modelli concettuali formati in rapporto con la conoscenza del mondo attuale (ad esempio quello relativo all'agricoltura e all'allevamento);
- una periodizzazione che consenta di integrare la conoscenza da approfondire in una rete temporale a maglie larghe e in una prospettiva temporale rappresentata mediante il grafico;
- una conoscenza dello stato di cose precedente alla trasformazione e dello stato di cose conseguente ad essa in modo da generare le domande problematiche per dare significato allo studio del processo da focalizzare;
- la conoscenza dei contesti nei quali il fenomeno processuale si è prodotto.

II) domanda: se il processo di apprendimento richiede certe capacità cognitive e abilità pratiche in partenza, cosa posso fare per dotarne gli alunni che ne mancassero? (è la questione dei requisiti)

III) domanda: se le unità del modulo hanno certe strutture, certe potenzialità, quali scopi formativi mi posso proporre in rapporto alle conoscenze, alle concettualizzazioni, alle capacità cognitive e alle abilità operative che spero di poter attivare con la mia assistenza e con la mia guida?

IV) domanda: con quali strumenti ho qualche probabilità di conseguirli?

Nella costruzione del piano di lavoro (che contiene una previsione della regia che si intende attuare nei processi di insegnamento e di apprendimento durante l'a.s.) si tratterebbe di porsi quelle domande in rapporto a filoni tematici e a lunghissimi periodi che potrebbero rendere più abordabile il compito di costruire una rete di conoscenze integrate sulle grandi trasformazioni del mondo nell'arco di tempo assegnato dal decreto sul Novecento a ciascuna classe.

E/o tali domande potrebbero essere poste in rapporto a più temi che si intende porre al centro dell'apprendimento.

Ciò comporta uscire dall'abitudine di scrivere il piano di lavoro sotto dettatura del manualista. Io però ho anche accluso l'esempio di una sequenza tematica di un manuale per dimostrare che la prospettiva di lavoro non è cervellotica e che è già accolta in qualche misura anche dai manuali.

Modulo: un modulo è la composizione di conoscenze e di attività di costruzione ad esse pertinenti, ciascuna delle quali ha una funzione di costruzione della conoscenza complessiva a cui il modulo è destinato. Le singole conoscenze e le correlate attività possono essere considerate unità didattiche con una loro autonoma capacità di costruzione di una conoscenza significativa e il complesso delle unità delineano un percorso di costruzione della conoscenza tematizzata nel modulo. Dunque un modulo può essere considerato un percorso didattico con un'articolazione in unità destinate a organizzare il processo di apprendimento della conoscenza tematizzata nel modulo. Per questo in altre sedi lo abbiamo chiamato unità di apprendimento modulare.

Operazioni cognitive: sono le operazioni che facciamo sulle informazioni del passato per dare loro una organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenza significativa: sono le operazioni di tematizzazione e di articolazione tematica, operazioni temporali (messa in successione, rilevazione di contemporaneità, rilevazione di durate, distinzione in periodi sono quelle basiche che si avvalgono della datazione per essere più precise), operazioni di organizzazione spaziale (localizzazione, distribuzione, forma, densità, distanza dei fenomeni); operazioni di classificazione delle informazioni secondo che diano conto di mutamenti, di permanenze, di eventi; operazioni di attribuzione di significato e di valutazione alle informazioni organizzate; operazioni inferenziali di generalizzazione, di ricapitolazione; operazioni di seriazione; operazioni di intreccio mediante problematizzazione; operazione di intreccio mediante spiegazione; operazioni di comunicazione delle organizzazioni pensate mediante la forma descrittiva, oppure narrativa oppure argomentativa.

Dobbiamo presumere che la capacità di compiere un'operazione cognitiva sia dovuta ad una facoltà disponibile nella mente che possiamo designare come *operatore cognitivo*.

Organizzatore propedeutico

D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 1983

p. 198 ['] è un luogo comune che i particolari di una certa disciplina vengano appresi rapidamente nel momento in cui sono posti in una *cornice contestuale* formata da un complesso di concetti e principi generali stabili e appropriati.

p. 209 Gli organizzatori propedeutici probabilmente facilitano la possibilità di incorporare materiale appreso significativamente e la sua persistenza in tre modi diversi:

1) Prima di tutto, fanno emergere esplicitamente e mobilitano tutti i concetti rilevanti di riferimento che sono già fissati nella struttura cognitiva del discente e li rendono parte costitutiva dell'entità che include il materiale. Perciò, non solo il nuovo materiale è reso più familiare e potenzialmente significativo, ma i più rilevanti antecedenti concettuali della struttura cognitiva vengono selezionati e utilizzati in modo integrato.

2) In secondo luogo, gli organizzatori propedeutici, ad un opportuno livello di comprensività, permettendo l'inclusione in proposizioni specificamente rilevanti e attingendo altri vantaggi dell'apprendimento per inclusione, forniscono una base di riferimento ottimale.

3) In terzo luogo l'uso di o. p. rende inutile gran parte della memorizzazione meccanica a cui spesso ricorrono gli studenti, quando devono imparare i particolari di una disciplina sconosciuta prima di avere a disposizione un numero sufficiente di idee chiave di riferimento. Non potendo quindi tali particolari essere collegati in modo sostanziale e non arbitrario alla struttura cognitiva, il materiale, anche se logicamente dotato di significato, perde la sua potenziale significatività.

p. 222-3 ['] Il trasferimento cognitivo nell'apprendimento scolastico consiste soprattutto nel modellare la struttura cognitiva dello studente, nel manipolare il contenuto e la strutturazione delle sue precedenti esperienze di apprendimento in una particolare materia, in modo tale che le ulteriori esperienze di apprendimento siano facilitate al massimo.

L'uso degli organizzatori

La principale strategia che si sostiene in questo testo, per manipolare deliberatamente la struttura cognitiva al fine di operare preliminarmente una facilitazione o minimizzare gli ostacoli, implica l'uso di materiali introduttivi opportunamente rilevanti e inclusivi (gli organizzatori) estremamente chiari e stabili. Questi organizzatori sono introdotti prima dello stesso materiale di apprendimento e ad un più alto livello di astrazione, generalità e comprensività: e poiché il contenuto particolare di un dato organizzatore o di una serie di organizzatori è scelto sulla base della loro idoneità a spiegare, integrare o connettere il materiale che precedono ['] Sintesi e

sguardi di insieme d'altra parte sono normalmente presentati allo stesso livello di astrazione, generalità e inclusività dello stesso materiale di apprendimento: sottolineano semplicemente i punti salienti del materiale, tralasciando le informazioni meno importanti e ottengono largamente il loro scopo con la ripetizione e la semplificazione. [']

In breve *la funzione principale dell'organizzatore è quella di superare il divario tra quello che lo studente sa già e quello che ha bisogno di sapere prima di riuscire ad apprendere e a padroneggiare il compito.*

Periodizzazione: è la operazioni cognitiva temporale che porta ad articolare una o più serie di informazioni o di conoscenze in segmenti a ciascuno dei quali vengono attribuiti elementi di caratterizzazione coerente con la tematizzazione del fatto storico o del filone di fatti. La periodizzazione è il risultato della ricostruzione di fatti, ma può essere utilizzata nella comunicazione e in sede didattica in anticipo per dare al lettore la conoscenza sommaria di un'intelaiatura di fatti che prefigurano il percorso di ricostruzione dei fatti. Essa svolge perciò la funzione di 'organizzatore propedeutico'. Gli insegnanti devono imparare a periodizzare e ad usare le periodizzazioni per articolare più efficacemente il processo di insegnamento. La periodizzazione è un elemento importante della programmazione.

Stato del mondo tematizzato: indica l'oggetto di una descrizione statica valida per un certo periodo di tempo. La scala spaziale non è necessariamente quella mondiale. Potremmo preferire la dizione 'stato delle cose in uno spazio' che potrebbe essere mondiale o macroregionale o nazionale o locale. Le descrizioni degli stati del mondo sono importanti didatticamente, poiché danno la possibilità agli allievi di costruire visioni d'insieme sincroniche che permettono di comprendere meglio le differenze nello spazio e quelle nel corso del tempo. Una sequenza di stati del mondo comparabili permette di rilevare mutamenti e permanenze significativi che possono generare problemi e questioni storiche interessanti e motivanti allo studio dei processi o delle strutture.

Studio di caso: si può intendere un fatto storico la cui conoscenza specifica rende possibile l'acquisizione di una conoscenza più approfondita rispetto ad una conoscenza generalizzata. Ad esempio, studiare il caso dell'urbanizzazione di una città del XX secolo allo scopo di comprendere il modello del processo di urbanizzazione generale.

Riferimenti bibliografici

Sulla didattica modulare

G. Domenici, *L'organizzazione didattica modulare e flessibile, Corso di aggiornamento a distanza e in presenza in elementi di didattica, Unità 1*, Università di Roma 'La Sapienza' ' Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, s.d.

G. Domenici, *La progettazione didattica, Corso di aggiornamento a distanza e in presenza di progettazione didattica, Unità 2*, Università degli Studi di Roma ' Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, s.d.

G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998.

G. Moretti, e A. Quagliata, *Le prove strutturate e semistrutturate di verifica dell'apprendimento, Corso di aggiornamento a distanza e in presenza di progettazione didattica, Unità 2*, Università degli Studi di Roma ' Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, s.d.

G. Bocca, *La modularità nel contesto europeo*, in 'Professionalità', 3, 1982.

M. Pellerey, *La costruzione dei moduli didattici*, in 'Professionalità', 2, 1981.

G.C. Zuccon, *Modulo, modulare, modularità*, in 'Professionalità', 1980, 3,1980, 9, 1981.

Sulla didattica modulare in storia

MPI-DGIP, *Non è più la stessa storia*, IPSIA 'Corni', Modena 1999.

Brusa, , *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma, 1986.

AAVV, *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Polaris Editore, Faenza 1995.

V. Guanci e I. Mattozzi (a cura di), *Insegnare ad apprendere storia*, IRSSAE Emilia-Romagna, Bologna 1995.

F. Marostica, (a cura di), *Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione*, IRSSAE Emilia-Romagna, Bologna 1997.

L. Valle, *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Armando, Roma 1998.

Brusa (a cura di) *World History. Il racconto del mondo. Quaderno n. 16 de 'I Viaggi di Erdooto'* 1998.

Associazione CLIO '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris, Faenza, 2000.