

***Il bricolage della conoscenza storica***  
*Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione,*  
*quadri di civiltà, periodizzazione:*

***Cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo***

in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Collana A prendre, n. 2, Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Coordinamento editoriale Editrice Le Chateau, Aosta 2004. Il libro contiene una rielaborazione in progress, durata due anni e con vari notevoli cambiamenti, degli interventi del Convegno: *Che storia insegno quest'anno? Una proposta di temi e metodi*, Aosta 9-10 settembre 2002, organizzato dall'Assessorato Istruzione e cultura - Ufficio Ispettivo Tecnico - Progetto storia, con la collaborazione dell'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste; il libro, dunque, non contiene gli atti del convegno, ma a partire da quel convegno propone nuovi testi rielaborati e frutto delle nuove acquisizioni dei vari relatori. È in corso una nuova edizione arricchita da due nuovi interventi assai importanti di Perillo e di Vassallo.

**Premessa**

Uno dei problemi permanentemente aperti dell'insegnamento della storia è quello della storia insegnata, della sua composizione, della sua struttura, della sua scrittura, della sua efficacia comunicativa e formativa. A mio parere la storia così come è strutturata e scritta nei libri di testo è il fattore più potente dell'incapacità dell'insegnamento di mettere in moto processi di apprendimento che motivino gli studenti allo studio e permettano la formazione di una cultura storica utilizzabile da cittadini.

Il mio compito è quello di proporre degli strumenti di strutturazione delle conoscenze storiche che permettano agli insegnanti di gestire nelle programmazioni la conoscenza storica a scala mondiale in integrazione reticolare con le conoscenze ad altra scala. Mi soffermerò prevalentemente sulle questioni della conoscenza storica a scala mondiale perché occorre situarsi rispetto al tema e all'ordine del giorno del Convegno.

Nella cartella trovate un saggio che è già apparso nel libro *Il '900 e la storia* (a cura di L. Cajani). Esso presenta e accompagna l'esperienza che abbiamo fatto a Desenzano e di cui vi ha parlato già Luigi Cajani. Io non userò quel discorso perché mi sono proposto di darvi degli elementi per poter leggere a casa quel saggio e poterlo analizzare con strumenti concettuali più chiari.

Vorrei parlare di alcuni concetti che vi vengono applicati e che sono, a mio parere, molto utili per risolvere problemi della programmazione e della mediazione didattica.

**Unità di apprendimento e piani di lavoro**

In genere i piani di lavoro sono una trascrizione degli indici dei sussidiari e dei manuali. La maggioranza degli insegnanti che si limita alla copiatura dell'indice non adempie al dovere professionale di programmare le unità di apprendimento e di gestire la progressione del processo di insegnamento e di apprendimento. Si sottomette alle scelte del manualista e trasgredisce i programmi vigenti nessuno dei quali impone che si insegni la storia alla maniera proposta dai manuali. Abdica ad uno dei doveri professionali.

Se volete sottrarvi alla logica perversa e nociva della programmazione dettata dal manuale, allora dovete risolvere i problemi di ristrutturazione delle conoscenze che sono nella manualistica oppure delle conoscenze che sono fuori dalla manualistica, per esempio nei libri nelle biblioteche, e dovete dare risposta al problema di come gestire le conoscenze in fase di insegnamento e come fare previsioni sulla loro gestione in fase di apprendimento.

Ristrutturare le conoscenze storiche a vantaggio del migliore apprendimento è possibile se consideriamo il testo storico come un complesso di blocchi testuali, ciascuno dei quali ha una propria funzione nel sollecitare le operazioni di costruzione della conoscenza da parte del lettore. Ci sono alcuni blocchi testuali che gli storici immettono nella strutturazione del loro testo e che invece nella manualistica non vengono assolutamente utilizzati. Tale deficienza

comunicativa ostacola la comprensione dei testi e inibisce gli alunni dal prendere gusto alla lettura dei testi e allo sforzo dell'apprendimento. A tale deficienza deve rimediare la mediazione didattica dell'insegnante con la ristrutturazione del testo. Riesce a farlo se concepisce il testo come una struttura che organizza vari blocchi testuali ciascuno dei quali adempie ad una funzione nella comprensione e costruzione della conoscenza.

Gli elementi di costruzione della conoscenza su cui vorrei ragionare in quanto sono carenti nella manualistica sono quelli che hanno la funzione di promuovere la conoscenza:

- di stati di cose o stati del mondo; oppure
- di processi di trasformazione;
- del tema e della tematizzazione del fatto storico;
- di quadri di civiltà (che sono una declinazione del concetto di stato di cose)
- di periodizzazioni.

C'è un'altra questione da mettere a fuoco preliminarmente.

Per poter apprezzare la mia proposta bisogna prendere coscienza che la storia generale presenta due dimensioni della ricostruzione del passato:

- (1) è costituita da singole conoscenze che riguardano questo o quel fatto o aspetto o processo del passato, ma
- (2) le singole conoscenze sono montate in un sistema allo scopo di dar conto dei processi di trasformazione che costituiscono il divenire di un mondo. Questa è una conoscenza sovraordinata che può prodursi nella mente del lettore a condizione che egli sappia reagire alla struttura sistemica e che questa lo aiuti a reagire per costruire la conoscenza sovraordinata del divenire del mondo.

Come questa regola della storia generale viene applicata nella produzione manualistica?

Anche la storia manualistica si presenta come un sistema di conoscenze organizzate in testi tra loro collegati per dar conto del divenire di un mondo. Ma gli autori dei manuali hanno un'obbedienza così pedissequa alla struttura cronologica-lineare da spezzettare un processo di grande trasformazione per far posto, man mano, nel testo all'inizio di altri fatti che si sono verificati nel tempo del processo. Ne risulta una struttura a intermittenza che genera due difetti che si combinano a ostacolare la cooperazione del lettore:

1. il sistema testuale è costruito in tal modo da non attribuire alle conoscenze organizzate nei capitoli la loro singolarità e la loro pienezza di conoscenze monografiche, cioè centrate su un tema da svolgere in tutte le sue parti costitutive e con tutti gli elementi testuali necessari alla comprensione.
2. La organizzazione testuale con la sua frammentazione tematica non riesce a far cogliere i collegamenti tra le conoscenze distanti nel testo.

Dunque, se insegniamo accogliendo la struttura del manuale e semplicemente parafrasiamo di volta in volta i testi senza intervenire per modificarne la organizzazione di conoscenze singole e senza mettere in atto strategie per far risaltare la loro funzione nel sistema, non rimediamo ai due difetti dei testi manualistici. Di conseguenza, gli allievi non comprendono il significato delle singole conoscenze e non riescono a utilizzarle per costruire le reti delle conoscenze. L'effetto è che si disgustano dalla storia e non sono capaci di costruire i quadri cronologici a cui teniamo tanto.

Noi dovremmo prendere coscienza che l'oggetto del nostro insegnamento e dell'apprendimento degli allievi sono non solo le conoscenze storiche singole ma anche le reti di conoscenze. L'attenzione al sistema delle conoscenze deve essere sottolineata. Infatti, noi sappiamo di insegnare la singola conoscenza di questo o quel fatto storico, ma dovremmo insegnare ciascuna di esse in maniera tale da mettere in moto operazioni cognitive e abilità operative per il collegamento di ogni conoscenza con le altre. È la comprensione dei legami che può produrre la conoscenza sovraordinata del divenire del mondo, cioè della sequenza delle grandi trasformazioni che hanno portato il mondo da com'era in un certo periodo a come è diventato in un periodo posteriore. Ed è tale comprensione che genera la comprensione dei quadri cronologici.

Infine, l'ultima questione riguarda la utilità della conoscenza storica. Noi dobbiamo mettere gli studenti nella condizione di sperimentare che lo studio e l'apprendimento della storia servono e dobbiamo, perciò, allenarli a stabilire rapporti tra plurime conoscenze del passato o, altrimenti, a verificare che la conoscenza del passato ci rende più intelligenti rispetto al mondo che dobbiamo analizzare, criticare, interpretare e nel quale dobbiamo prendere decisioni.

Tutto questo complesso di cose deve essere presente all'insegnante che organizza la mediazione didattica e che cerca la risposta alla domanda "Che storie insegnerò quest'anno?". Egli deve aver chiaro che i risultati della sua attività dipenderanno dalla qualità della programmazione delle unità di apprendimento, dalla qualità della mediazione didattica, dalla qualità della storia insegnata, dalla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento organizzati. Per esempio, se impostiamo l'insegnamento in modo che non emerga il rapporto tra una conoscenza e l'altra, noi impoveriamo la qualità della conoscenza storica e non diamo ai ragazzi la possibilità di rendersi conto dei rapporti tra conoscenze storiche distanti nel testo. Se non organizziamo bene le reti di conoscenze o le organizziamo soltanto a scala locale o a scala nazionale o euromaniacale questo comporta qualche difetto di strutturazione delle reti di conoscenza e quindi le finalità che noi ci poniamo probabilmente non riusciamo a raggiungerle.

Sulla base di questa premessa dovremmo cercare di dare una risposta a queste domande: "Come riuscire a ridurre la quantità di fatti storici da insegnare e da far apprendere, costruendo un sistema o una rete di conoscenze significative? Con quali criteri selezionare i fatti e montarli tra di loro? Come programmarne l'insegnamento e l'apprendimento in modo che i fatti selezionati siano significativi e correlati? Come agevolare la progressione degli apprendimenti?"

Non possiamo dare risposta a siffatte domande, se non cominciamo a persuaderci che i testi storici possono assumere una struttura più o meno favorevole alla loro comprensione e all'apprendimento e che la struttura dipende dalle scelte comunicative dello storico o da quelle dell'insegnante.

In base a tale persuasione, intendo indicare dei formati testuali che possono aiutare a costruire unità di apprendimento comunicativamente più efficaci e piani di lavoro in cui le unità vengono tra loro collegate per costruire reti di conoscenze e, dunque, conoscenze sovraordinate a ciascuna di quelle offerte dalle singole unità. Innanzitutto occorre riflettere che possiamo assegnare scopi conoscitivi diversi a testi diversamente strutturati.

### **Gli scopi conoscitivi di un testo**

Quali sono gli scopi di un testo storico? Possono essere, fondamentalmente, i seguenti:

1. far conoscere una ricostruzione di aspetti statici per un periodo breve oppure per un periodo lungo. In tal caso l'oggetto della conoscenza lo chiamiamo «*stato di cose*»;
2. far conoscere un mutamento da uno stato ad un altro. L'oggetto è un «*processo*»;
3. ma se il mutamento riguarda il divenire del mondo o di parti importanti di esso e se ha dato un contributo a far diventare il mondo come lo sperimentiamo attualmente, allora non possiamo limitarci a usare il termine generico di «mutamento», dobbiamo cercare un termine più forte: forse quello di «trasformazione» o ancora più quello di «*grande trasformazione*» può essere il più adatto. Dunque, ci sono testi che hanno lo scopo di far conoscere «*processi di grande trasformazione*»;
4. far conoscere «*problemi e spiegazioni*» che lo storico ha ipotizzato a proposito di uno «stato di cose» oppure a proposito di un «processo di mutamento» o di un «processo di grande trasformazione».

Procederò con l'offrire esempi e con il ragionare su di essi.

## **Stato di cose**

Ecco brani di un capitolo del libro di A. Prosperi e P. Viola, *Dalla Rivoluzione Inglese alla Rivoluzione francese*, vol. 2° dell'opera *Storia moderna e contemporanea*, PBE, Torino, 2000, pp. 185-227.

## «L'Europa d'antico regime

[...]

### 1. Gli Europei e gli altri.

«All'inizio del Settecento vivevano in Europa poco più di cento milioni di abitanti, quasi tutti concentrati nella parte occidentale del continente: un quinto della popolazione mondiale, che allora non superava di molto il mezzo miliardo. Gli abitanti dell'India erano almeno altrettanti. I cinesi un po' di più: forse 150 milioni. Il resto dell'Asia conteneva un altro centinaio di milioni di abitanti, fra Giappone, Indocina, Medio Oriente. Le altre terre erano praticamente vuote: solo 50 milioni in tutta l'Africa, e appena 15 milioni nelle due Americhe. L'85 per cento dell'umanità viveva dunque nel 15 per cento delle terre emerse, a vocazione e ad antica tradizione agricola: nell'Ovest, nel Sud e nell'Est del vecchio continente euroasiatico. La popolazione aveva un tetto che non poteva superare, determinato dall'utilizzazione delle risorse agricole. Poteva crescere solo se veniva messa a cultura nuova terra, o se la si imparava a sfruttare in maniera più produttiva. [...] Gli abitanti dell'Asia erano più avanti degli europei nelle tecniche di irrigazione; inoltre si nutrivano fundamentalmente di riso anziché di grano, e quindi ottenevano maggiori rese per ettaro. La loro agricoltura era prevalentemente intensiva: aveva bisogno di meno terra e di più lavoro rispetto a quella europea. Poteva nutrire una popolazione superiore, a patto di tenerla legata alla campagna. In Europa i giovani tendevano a ritardare l'età del matrimonio, ad aspettare per sposarsi di aver ereditato qualcosa, perché ci volevano diversi ettari di terra per nutrire una nuova famiglia. O addirittura rinunciavano al matrimonio. O ancora si trasferivano in città, dove potevano sperare di sopravvivere. L'Occidente europeo era probabilmente la parte più urbanizzata del mondo (forse a pari merito solo col Giappone e la sponda orientale del Mediterraneo), poiché circa un sesto della sua popolazione viveva in centri abitati di almeno 2000 abitanti. Nelle città, la famiglia era di solito nucleare, cioè composta solo di due genitori (o di una vedova o di un vedovo) e dei loro figli [...] In confronto ai cinesi e agli indiani, gli europei occidentali non erano inquadrati in unità politiche altrettanto grandi e solide, erano più urbanizzati, più slegati dalla terra, più instabili, più divisi, più difficili da controllare, più pericolosi per sé e per gli altri. [...].»

Il brano riesce ad esemplare perfettamente il concetto di «stato di cose». Esso è una descrizione di come era la popolazione degli Europei all'inizio del '700. Lo seguono altri blocchi testuali riguardanti altri nove temi - 2. *La vita e la morte*; 3. *Campagne*; 4. *Città*; 5. *Un mondo di comunità e di gerarchie*; 6. *Le famiglie*; 7. *La nobiltà e le libertà. Il modello repubblicano*; 8. *Il modello monarchico. L'espansione dello Stato*; 9. *Lo Stato nella religione e nella cultura*; 10. *Lo Stato nell'economia. Il mercantilismo* - per un complesso di 38 pagine.

Qual è lo scopo del capitolo nell'insieme dei temi trattati? In primo luogo è far conoscere quali erano le caratteristiche delle società europee occidentali. È una conoscenza che ha una sua validità, una sua dignità? Certo che sì. Essa potrebbe avere una sua autonomia. Grazie ad essa io, lettore, vengo a conoscere come la società europea settecentesca può essere rappresentata da due storici e potrei contentarmi. Ma nel sistema testuale il capitolo ha un altro scopo meno evidente: quello di offrire la conoscenza di come la società era diventata rispetto a quella che era alla fine del Medioevo e di come era all'inizio di un processo di grandi trasformazioni. Se io, lettore, comparo la rappresentazione della società settecentesca con quella medievale riesco a comprendere quali mutamenti o quali permanenze l'hanno plasmata e se il confronto lo istituisco con quella attuale mi rendo conto di quali trasformazioni e di quali permanenze è composta la società dell'inizio del XXI sec. rispetto a quella settecentesca. Una conoscenza così configurata, mediante una descrizione di aspetti tra loro correlati, è essenziale per comprendere altre conoscenze come quelle che seguono e che riguardano processi di mutamento: *La politica e lo sviluppo economico, L'apogeo dell'assolutismo. L'illuminismo e le riforme* ecc. Essa, infatti, mi dà la conoscenza di un contesto in rapporto al quale le narrazioni

dei processi possono essere più comprensibili. L'oggetto di questo tipo di conoscenze possiamo chiamarlo «stato di cose» per intendere che si tratta di aspetti statici e sincronici: in quel periodo e in quello spazio le cose le possiamo rappresentare così e così. A «stato di cose» possiamo accoppiare il termine «stato del mondo» per indicare una sincronia di cose concernente lo spazio tematizzato, in questo caso l'Europa occidentale. Uno stato del mondo non deve necessariamente riguardare il pianeta intero e non deve prendere in considerazione tutti gli aspetti possibili. Ma il blocco testuale sulla popolazione delinea effettivamente uno «stato del mondo» nella sua dimensione massima e dimostra come sia possibile adottare la scala mondiale di osservazione anche quando mancano processi unificanti. La descrizione e la comparazione sono le due operazioni che permettono di pensare e rappresentare il passato mondiale prima della mondializzazione e della globalizzazione dell'economia. La quantità e la qualità degli aspetti dipende dalle scelte tematiche dello storico. Nell'esempio citato, sono gli aspetti sociali e istituzionali quelli di cui vogliono scrivere i due autori.

Nella manualistica non ci sono formali descrizioni di stati di cose con funzioni strategiche nella costruzione delle conoscenze. La cavalcata temporale lungo le sequenze dei mutamenti rende gli autori delle storie generali manualistiche allergici alle soste sincroniche. Ciò danneggia i lettori, perché li priva di punti di riferimento nella costruzione delle conoscenze. Occorre, perciò, che l'insegnante supplisca alla carenza dei manuali. Può riuscirci in due modi: nel primo può guidare gli allievi a costruire le descrizioni con i reperti informativi presenti nei testi; nel secondo può costruirle lui stesso o guidare gli allievi a costruirle mediante testi non scolastici (ad esempio quelli divulgativi). «Stati di cose» possono trovarsi più volte in punti cruciali delle unità di apprendimento e ogni volta possono dar luogo a comparazioni che innescano questioni e, dunque, tensioni cognitive. Ora conviene dedicarsi ad un altro tassello del bricolage: *la tematizzazione*.

## La tematizzazione

Un'unità di apprendimento è innanzitutto una questione di tematizzazione che si compie attraverso tre mosse. La prima scelta riguarda l'oggetto: uno stato di cose o un processo (che avrà bisogno comunque di innestarsi e incastrarsi su stati di cose). La seconda impone di definire tre dimensioni da dare all'oggetto deliberato per individuarlo: *periodo, spazio, punto di vista*. Bisogna rispondere, cioè, a tre domande: quali sono i limiti temporali, l'inizio e la fine, del fatto storico da rappresentare? quale è l'estensione del territorio in cui inscenare la rappresentazione? quali sono gli aspetti che si vogliono rappresentare? Sono tre domande ineludibili metodologicamente per costruire una conoscenza storica coerente e valida. La risposta si manifesta in un tema che nella storiografia esperta dà conto di tutte le dimensioni: ad esempio, il titolo *Espansione europea e capitalismo. 1450-1650* di F. Braudel (Il Mulino, Bologna, 1999) ci dice che il testo si occuperà di un processo (l'espansione), nel periodo di due secoli, per quanto riguarda l'Europa e il mondo dal punto di vista europeo e da quello economico. Con tale chiarezza orienta il lettore nelle sue attese e nella sua opera di comprensione del testo. Ma la tematizzazione non finisce con il titolo che espliciti il contenuto del testo. Gli storici esperti mettono una gran cura a costruire un blocco testuale introduttivo in cui presentare la scelta tematica e difenderla. Ecco come inizia il discorso di tematizzazione di Braudel nella *Premessa* al libro citato:

«Gli anni 1450-1650 sono stati per l'Europa un'epoca gloriosa, caratterizzata da una vivace espansione economica e demografica e dalla vittoria del Vecchio Continente nell'organizzazione della prima economia su scala mondiale. Benché fragile agli inizi, la nuova economia si è rivelata capace di far fronte alle prove future. Argomento centrale del nostro saggio sarà dunque questo sistema economico che - destinato in seguito a svilupparsi nel capitalismo moderno - è sorto e si è instaurato con l'aprirsi di nuovi e più vasti orizzonti. [...] Anche nel presente studio tutto dipenderà dalla scala che adotteremo. Se considereremo i due secoli fra il 1450 e il 1650 *una sola entità, come qui cercheremo di fare*, ci troveremo di fronte ad una storia di lunga durata i cui effetti si manifestano con lentezza, ma anche con grande incisività. *Quando si descrivono le linee fondamentali dell'evoluzione principale, i fatti particolari scompaiono.* [...]» (pp. 19-20).

Lo storico ha bisogno di sostenere la validità delle sue scelte ma anche di dare le coordinate al lettore per anticipare la qualità, i limiti ed il tipo di conoscenza che gli sta proponendo e ciò ha come effetto di dargli uno strumento di navigazione all'interno del suo testo e criteri di attribuzione di significato alla conoscenza che lui sta proponendo. La tematizzazione non è quindi solo lo scegliere un tema ma è anche un dare senso al tema e sostenere perché quel tema è valido e vale la pena che sia esplorato in quel modo. In molti casi il blocco testuale di tematizzazione e di attribuzione di significato contiene riferimenti al presente.

Se spostiamo la nostra attenzione ai testi manualistici, ci accorgiamo di due differenze: i titoli non manifestano il tema nelle sue dimensioni temporali e spaziali e i testi riguardanti questo o quel fatto mancano del blocco discorsivo di tematizzazione. Le due carenze sono un effetto della organizzazione cronologico-lineare: la intermittenza tematica non permette di organizzare temi compatti di cui si possa stabilire non solo quale inizio abbiano i fatti, ma anche quale fine, poiché nella loro rappresentazione discorsiva il fatto tematizzato viene interrotto quando deve far posto all'inizio di un fatto nuovo. Esse hanno due effetti deleteri per la formazione storica: non permettono di capire che la rappresentazione è il frutto di una scelta dell'autore del testo, non fornisce gli organizzatori anticipati per agevolare la comprensione del testo.

A una diagnosi negativa, dovrebbe seguire il rimedio: nella programmazione dell'unità di apprendimento dovrebbe essere posta molta cura alla tematizzazione (cioè, al tema e al blocco discorsivo che lo presenti e gli dia significato). Ed essa dovrebbe valorizzare il rapporto tra conoscenza del presente e ricostruzione del fatto tematizzato. Ciò potrebbe sortire l'effetto di promuovere la genesi dell'interesse e della motivazione a studiare o perlomeno ridurrebbe il senso dell'insignificanza che gli allievi provano di fronte ai testi che parlano del passato alla maniera manualistica. Ma la cosa di rilevante importanza per la programmazione è che la tematizzazione non è fatta una volta per sempre nella storiografia: non esistono tematizzazioni di fatti storiografici valide per sempre oppure che non abbiano la possibilità di essere rimodellate.

L'insegnante può attribuire al tema dimensioni diverse da quelle proposte dal manuale: ad esempio i manuali propongono, in genere, la rivoluzione industriale in Inghilterra fra metà '700 e primo '800. Poi dopo qualche capitolo su altri temi propongono la seconda industrializzazione nel secondo '800 e primo '900 nel mondo. Noi possiamo tematizzare sulla base di altri parametri: il lungo periodo e la maggiore ampiezza dello spazio: la industrializzazione dal 1750 al 1914. È un periodo molto diverso da quello a cui siamo abituati ma è un periodo che è legittimo prendere in considerazione. Anche lo spazio di cui parlare è diverso. Qual è il vantaggio di una simile decisione?

## **Processo di grande trasformazione vs processo di mutamento**

Lo possiamo apprendere dall'argomento di Braudel: «Se considereremo i due secoli fra il 1450 e il 1650 *una sola entità, come qui cercheremo di fare*, ci troveremo di fronte ad una storia di lunga durata i cui effetti si manifestano con lentezza, ma anche con grande incisività. *Quando si descrivono le linee fondamentali dell'evoluzione principale, i fatti particolari scompaiono.*»

Ho sottolineato col corsivo gli argomenti decisivi:

1. nel breve periodo si manifestano mutamenti "locali" che potrebbero non riguardare la gran parte dell'umanità (si immagini la rivoluzione industriale confinata alla sola Inghilterra o la rivoluzione americana senza lo sviluppo degli USA o la riforma protestante considerata solo nel primo decennio), invece nel lungo periodo si manifestano trasformazioni che riguardano grandi porzioni della Terra e molta umanità. Ecco, la differenza tra processo di mutamento e processo di grande trasformazione sta nella alternativa della tematizzazione: nel primo caso, breve periodo e spazi ristretti; nel secondo caso, periodi lunghi e grande ampiezza dell'umanità interessata (si immagini la differenza tra il tematizzare la fabbricazione e l'uso della carta per la sola Cina e il tematizzarla in modo da comprendere anche la cristianità e gli arabi e i popoli mediorientali);

2. mettendo sotto osservazione le linee fondamentali, si possono ridurre i fatti particolari.

I vantaggi di simile procedimento? a. si propongono agli alunni temi il cui significato è più facilmente comprensibile, b. si compattano temi sparsi nel testo, c. si riducono le informazioni da memorizzare, d. si propone una visione d'insieme che agevola la formazione di quadri cronologici.

A quale livello della scolarità conviene far studiare i processi di grande trasformazione? Penso che la scuola media sia il livello scolastico più adatto poiché tali oggetti permettono di costruire più agevolmente la rappresentazione dei quadri cronologici e tale rappresentazione può essere il fondamento per lo sviluppo della cultura storica.

Ma se guidiamo gli studenti della scuola media nella costruzione della cultura storica mediante le conoscenze dei processi di grandi trasformazioni, quali sono gli oggetti appropriati per la scuola elementare e quali quelli più convenienti per la scuola secondaria superiore? Credo che gli alunni di 9-10 anni possano essere condotti all'incontro con le conoscenze libresche mediante le attività di costruzione e di uso delle conoscenze dei quadri di civiltà, mentre al livello superiore gli studenti possono trovare cibo per le loro menti se studiano problemi storici in modo da misurarsi con le ricostruzioni e le spiegazioni più vicine a quelle degli esperti.

## **Quadro di civiltà**

Si tratta di un caso particolare di uno «stato di cose». Una descrizione di caratteristiche della vita collettiva di un gruppo umano, di un popolo, di molti popoli accomunati dalla condivisione di quelle caratteristiche. Anche per un quadro di civiltà occorre la tematizzazione precisa:

1. individuare il periodo e lo spazio ai quali si attaglia la descrizione;
2. articolare tematicamente la descrizione cercando di presentare gli aspetti salienti della vita collettiva. Il che vuol dire non ridurli a pochi aspetti singolari come fanno, generalmente, i sussidiari.

Ma non basta una collezione di quadri di civiltà per formare il primo sapere storico dei bambini. Occorre una selezione significativa perché essi possano esemplificare vari modelli di vita collettiva e perché possano rappresentare il passato di molte parti del mondo in modo che i bambini concepiscano che tutto il mondo è degno di conoscenza storica. Ed occorre che sui quadri di civiltà appresi gli alunni siano guidati a fare:

- a. operazioni di costruzione di rappresentazione con un cartellone dove si uniscano immagini e brevi testi,
- b. operazioni di comparazione che diano la base alla scoperta delle differenze e delle analogie,
- c. operazioni di costruzione della mappa spazio-temporale nella quale rappresentare le durate, le successioni, le contemporaneità tra civiltà.

Ho idea che i bambini potrebbero lavorare sui quadri di civiltà con minori incomprensioni e con minori difficoltà e con operazioni di apprendimento più efficaci rispetto allo studio di processi di mutamento. Le esperienze finora svolte sono confortanti nel consolidare questa ipotesi.

Mi piacerebbe che nella scuola elementare alla domanda «che storie insegnerò quest'anno?» la maggioranza degli insegnanti rispondessero: «i quadri di civiltà». Potrebbero provare il piacere di vedere le intelligenze degli scolari aprirsi nella prova di leggere testi divulgativi (di una biblioteca casalinga o scolastica o civica o forniti dal web), di selezionare le informazioni utili e pertinenti, di schedarle, di organizzarle in un poster, di ragionarci su, di criticare i testi e le informazioni, di formulare questioni, di cogliere le relazioni temporali tra molteplici civiltà, di fare paragoni, di cogliere differenze e somiglianze, di periodizzare...

## **Storia per temi e problemi**

In un libro in cui è affrontato a scala mondiale il problema della disuguaglianza di ricchezza delle diverse parti del mondo, D. S. Landes intervalla la ricostruzione di processi di trasformazione di lunga durata con problematizzazioni più puntuali riguardanti il mutamento in questo o in quel paese. Ad esempio, formula il problema proprio a proposito della industrializzazione:

«Perché la Rivoluzione industriale esplose *proprio* in Gran Bretagna e *proprio* in quel momento? La domanda è in realtà duplice. Primo: come e perché un qualunque paese squarcia la cappa della consuetudine e del sapere convenzionale e passa a questo nuovo modo di produzione?

Dopotutto, la storia conosce altri esempi di meccanizzazione e di utilizzo di energia inanimata senza che queste abbiano innescato un rivoluzione industriale. Si pensi alla Cina dei Sung (filatura della canapa, metallurgia), all'Europa medievale (tecnologie per mulini ad acqua e a vento) [...]. Perché, dunque, nel XVIII secolo? Secondo: perché a lanciarla fu la Gran Bretagna e non un altro paese? Le due domande sono strettamente correlate, dal momento che per dare risposta all'una c'è bisogno dell'altra. *La storia funziona così.*» [*La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, 2001, p. 215]

Dopo aver dato la risposta nelle seguenti 14 pagine, rilancia il problema ponendo la questione in altri termini: «E in Europa, perché la Gran Bretagna? perché non un altro paese?» e propone la sua ipotesi di risposta in 2 pagine [Landes, pp. 229-231]. Ma poi sente il bisogno di rilanciare ancora il problema, distinguendo tra descrizione e spiegazione: «Illustrare tutto ciò significa tuttavia dire semplicemente il *cosa* e il *come*, non il *perché*, significa descrivere non spiegare. Questo progresso *cum* trasformazione, questa rivoluzione, non fu qualcosa di casuale, un insieme di "fattori che semplicemente si accavallano"» e continua a costruire l'argomentazione esplicativa in altre 9 pagine. [Landes, pp. 231-240]. Ma non si contenta e elabora un nuovo problema:

«Perché in India non c'è stata nessuna rivoluzione industriale? In fin dei conti nel XVII e nel XVIII secolo l'India vantava la prima industria cotoniera del mondo, imbattibile per qualità, varietà e prezzo. Un'industria che non solo soddisfaceva la diffusa domanda interna, ma esportava all'incirca la metà della produzione al di là dell'Oceano Indiano e indirettamente in Asia sudorientale e in Cina. In quest'immenso mercato, a partire dal XVII secolo si aggiunse poi lo stimolo della domanda europea, un incentivo enorme che inevitabilmente aggravò i vecchi problemi di offerta e ne creò di nuovi. Perché, dunque, non vi fu alcun interesse ad alleviare tali difficoltà sostituendo il capitale (le macchine) al lavoro?» [Landes, p. 241] Alla domanda problematica segue un'altra argomentazione per 4 pagine.

Lo storico Landes ci fornisce nello stesso libro i due modelli: da una parte la ricostruzione non dettagliata dei processi di trasformazione, dall'altra la tematizzazione di alcuni nodi problematici che derivano dallo studio dei processi.

Dal punto di vista scolastico, possiamo adottare i due procedimenti in modo da separarli nella progressione curricolare. Se, rispetto all'industrializzazione come processo di lungo periodo - trattato nel corso della scuola media - passiamo nella scuola superiore a focalizzare, che so, la rivoluzione industriale inglese oppure l'industrializzazione in Germania o in Italia oppure le donne nel processo di industrializzazione..., allora l'operazione storiografica riguarda uno dei fatti o degli aspetti che compongono il processo di grande trasformazione. Esso dovrà essere tematizzato con maggiori restrizioni nel tempo e nella scala spaziale e potrà dare accesso a ricostruzioni con maggiori dettagli informativi, che possono costituire i termini per la problematizzazione.

Ci si conforma di più, allora, alla vocazione monografica della storiografia. Pragmaticamente si può distinguere il sapere storico costruito mediante focalizzazioni di tal genere come fondato sulla trattazione di temi e problemi. Ribadisco: la distinzione è meramente pragmatica, ma riesce a mettere in rilievo che si può costruire un sapere storico mediante una rete di conoscenze riguardanti i processi di grande trasformazione nella scuola media e che il sapere può essere intensificato mediante la trattazione approfondita di alcuni temi e problemi allo scopo di avvicinare gli studenti alle costruzioni più tipiche della storiografia, nella scuola secondaria superiore. In genere a tale proposta di programmare sequenze di "monografie" si



oppone l'obiezione che i temi vengono proposti senza la contestualizzazione e le relazioni necessarie per comprenderli, e che perciò è necessario continuare a far studiare la storia generale per filo e per segno. A questa obiezione, posso rispondere con due argomenti:

1. se gli studenti continuano a studiare tutte le sequenze diacroniche, non hanno il tempo di andare oltre un livello di sapere storico e non hanno modo di acquisire competenze più alte. Dunque, voi insegnanti della secondaria superiore dovete scegliere se trattenere gli studenti sempre sulla soglia oppure se volete guidarli all'interno della casa della storiografia, alla conquista del pensiero di tipo storico;
2. ci sono procedure che gli storici "monografici" usano per contestualizzare e produrre reti di relazioni tra i fatti da loro tematizzati ed altri fatti, "esterni" ma funzionali alla comprensione del loro testo. A tali procedure possiamo ispirarci nell'insegnamento. La procedura più economica ed efficace è quella della **periodizzazione**.

## Periodizzazione

Landes opera proprio così nel libro appena citato. Si trova a dover presentare in poche pagine i processi lunghi dello sviluppo demografico e agricolo cinese. Come realizza il suo proposito? Organizzando un blocco testuale in cui la storia cinese è rievocata mediante la periodizzazione delle pagine 35-37:

«Visto a posteriori, questo graduale processo presenta varie fasi:

1. I cinesi, o popolo Han, come vennero ad autodefinirsi, partirono dal nord, dalle foreste confinanti con l'arida steppa asiatica interna. Disboscarono la terra (col fuoco?) e la lavorarono alacremente, ma con una piovosità irregolare e l'assenza di radici che trattenesse il terreno, l'erosione del suolo distrusse ben presto il raccolto [sic, ma si intenda la possibilità di coltivare]. Si trasferirono allora [...] nelle terre di loess che costeggiavano il Fiume Giallo.
2. L'agricoltura su terreni di loess fu una vera e propria scuola di tecnologia applicata all'irrigazione e al controllo delle acque, che preparò la strada al successivo trasferimento nel più umido e fertile, ma anche più precario ambiente del bacino inferiore del Fiume Giallo e delle sue ramificazioni. Lì gli Han conobbero il riso, un raccolto che dava molte più calorie in rapporto alla superficie coltivata, sebbene i cereali tradizionali - miglio, sorgo e orzo - restassero comunque importanti. Il frumento sarebbe giunto solo più tardi. Intorno al 500 a.C. i cinesi avevano imparato a migliorare i sistemi di rifornimento e utilizzo dell'acqua grazie a diversi dispositivi e congegni artificiali; utilizzavano animali da tiro (soprattutto il bufalo indiano) per l'aratura; si dedicavano alla sarchiatura; e utilizzavano sterco animale e bottino come fertilizzante. Tutto ciò richiese una mole di lavoro stratosferico che tuttavia fu ben ripagata: la produzione salì a una punta massima di 1100 litri di grano per ettaro, consentendo un sostanzioso surplus per il mantenimento di quanti non producevano beni alimentari. Il sistema produttivo cinese era già tutto lì.
3. Tra l'VIII e il XIII secolo d.C. si ebbe una seconda rivoluzione agricola. Il popolo Han continuò a spingersi verso sud, nel bacino dello Yangtze e oltre, cacciando a viva forza gli aborigeni nomadi, molti dei quali trovarono infine rifugio sulle montagne e in altre aree inadatte alla coltivazione intensiva. Vivono ancora lì, la minoranza più ampia della Cina. In questo clima più caldo e umido, gli inverni più miti e le lunghe estati permettevano due abbondanti raccolti: frumento invernale, ad esempio, che veniva mietuto a maggio, e riso estivo, piantato in giugno e raccolto a ottobre o novembre. Dove le condizioni lo permettevano, andarono anche oltre, passando alla coltivazione del riso in risaie sommerse; piantando varietà a crescita più rapida riuscirono a ottenere 3 o più raccolti l'anno. Per raggiungere tale obiettivo conservavano e usavano tutto lo sterco e le feci disponibili; sarchiavano senza sosta e massimizzavano l'uso della terra facendo crescere le pianticelle giovani in vivai ad alta densità e quindi trasferendo le piante mature [...] nelle risaie. In termini economici possiamo dire che sostituirono il lavoro alla terra impiegando da 60 a 80 persone per un ettaro [...] e ottenendo così dei raccolti che erano il doppio o il triplo dei già buoni risultati ottenuti nei campi a secco: fino a 2700 litri per ettaro: un chilometro quadrato di terra riusciva a produrre cibo anche per un migliaio di persone. "Nel

XIII secolo la Cina vantava dunque il sistema agricolo più sofisticato del mondo, con l'India quale unica possibile rivale." Tutto ciò lasciava ben poco spazio agli animali, eccetto quelli necessari per l'aratura e il tiro o come cavalcatura per l'esercito. Il maiale era un'altra eccezione, grande spazzino della Cina e fonte primaria di carne per la tavola dei ricchi. Bestiame e pecore erano scarsi: la dieta dei cinesi conosceva pochi prodotti caseari e proteine animali e gli indumenti di lana erano praticamente sconosciuti. Allorché gli inglesi tentarono di vendere loro articoli di lana, si sentirono rispondere che i loro vestiti erano troppo ruvidi per persone abituate solo al cotone e alla seta. Ed era certamente vero.

4. Successive innovazioni apportarono aumenti solo marginali al granaio cinese. Nei secoli XVII e XVIII vennero introdotte nuove piante da terre lontane - arachidi, patate e patate dolci - che crescevano meglio nei climi più secchi degli altopiani ma che, in ultima analisi, funsero solo da supplemento a una coltivazione del riso non più in grado di sostenere il peso della domanda.» [pp. 35-37]

Mi immagino che, come me, voi non abbiate studiato a scuola la storia della Cina e tanto meno quello della sua agricoltura. Ci troviamo nella condizione in cui possiamo immaginare gli studenti. Eppure grazie alle due pagine scritte da Landes credo che riusciamo, voi come me, ad imparare alcune cose essenziali di quella storia mai studiata e a poter seguire il ragionamento del Landes, che presuppone quella conoscenza. Chiediamoci allora con quale modo della comunicazione lo storico raggiunge lo scopo di dare ai suoi lettori conoscenze presupposte. Ci riesce riducendo il volume delle conoscenze periodizzando la storia, nientemeno che dai tempi neolitici fino al XVIII secolo d.C.

La periodizzazione è l'operazione grazie alla quale una certa sequenza di fatti o un processo di mutamento o di grande trasformazione vengono rappresentati con una scansione in fasi, a ciascuno delle quali sono attribuiti caratteri differenziali rispetto alle altre.

A scuola si pensa, banalmente, che la periodizzazione si esprima con una linea del tempo scandita in segmenti da datazioni di eventi periodizzanti. Dobbiamo pensare, invece, che per gli storici periodizzare vuol dire fare un'operazione cognitiva e interpretativa con lo scopo di ricapitolare una conoscenza più dettagliata e di descrivere e mettere in rilievo le differenze tra le durate. Perciò nella periodizzazione entrano in gioco anche le concettualizzazioni e i significati. Gli storici la rappresentano in blocchi discorsivi che hanno grande rilevanza nella costruzione della conoscenza.

E, a tale scopo, la posizione dei blocchi può essere strategica:

1. all'inizio, il blocco discorsivo di periodizzazione, anteposto alla ricostruzione, assume una funzione di anticipazione e di guida alla lettura del testo ricostruttivo;
2. in conclusione, organizza in modo compatto la interpretazione che si è dipanata lungo il testo della ricostruzione ed assume la funzione di rendere più agevole la comprensione di ciò che si è letto;
3. come raccordo. Il testo della periodizzazione diventa evocativo e ricapitolativo di fatti ricostruiti altrove ma che hanno qualche relazione col fatto o aspetto in corso di ricostruzione. Assolve il compito di fornire al lettore lo sfondo conoscitivo strettamente "funzionale" alla comprensione della ricostruzione (è la funzione che Landes attribuisce al blocco testuale sulla Cina).

Nella rappresentazione storiografica i blocchi discorsivi di periodizzazione rappresentano sempre il superamento della pura e semplice narrazione. E la possono sostituire.

Vediamo che uso possiamo farne nell'insegnamento nel primo e nel terzo caso, che sono i più rilevanti per la programmazione modulare.

Subito dopo la proposta del tema, la periodizzazione si intreccia con la tematizzazione ed è implicata nella scelta delle date iniziale e finale del fatto storico tematizzato. Il fatto storico rappresentato discorsivamente è, in fondo, ritagliato in un flusso continuo di fatti e la sua distinzione può essere oggetto di un testo che chiarisca le ragioni del ritaglio.

Da tale punto di vista, la più semplice periodizzazione è quella alla maniera di M. Bloch nell'incipit dell'articolo sulla fine della schiavitù, in *Lavoro e tecnica nel Medioevo* (Laterza, Bari

1969, p. \*\*). Essa ci offre l'esempio di un problema storico. Ma qui lo cito come modello di periodizzazione iniziale.

***Come e perché finì la schiavitù antica***

§ 1 «Nel mondo romano dei primi secoli si trovano ovunque degli schiavi: nei campi, nelle botteghe, nelle officine, negli uffici. I ricchi ne mantenevano delle centinaia o delle migliaia; bisognava esser ben povero per possederne solo uno.

Non che la mano d'opera servile avesse il monopolio di una qualsiasi attività, per quanto umile questa potesse essere; molti artigiani erano di condizione libera; innumerevoli campi erano coltivati da contadini, piccoli proprietari o affittuari che mai erano stati cosa del padrone; ed era al proletariato libero che Vespasiano riservava le dure fatiche che aveva rifiutato alle macchine.

Non è perciò meno vero che né la vita materiale delle società greco-romane, né la loro stessa civiltà, in ciò che essa ebbe di più squisito, non potrebbero esser concepite senza l'apporto di questo lavoro forzato. Anche i Germani avevano i loro schiavi, servitori o operai addetti alle colture.

L'Europa dei tempi moderni invece, se si esclude qualche rara eccezione, non ha conosciuto, sul proprio territorio, la schiavitù. Questa trasformazione, una delle più profonde che l'umanità abbia conosciuto, si è operata con grande lentezza, per la sua maggior parte, nel corso dell'alto Medioevo.»

È una periodizzazione a tre durate senza precise datazioni, ma è anche un confronto fra due stati di cose e un rilievo del mutamento. Se lo trasponiamo in un grafico otteniamo il seguente schema:

Periodo 1 (I-IV secolo?)	Periodo 3 (XV-XVI?)	Periodo 2 (VI-IX?)
Mondo romano Dei primi secoli d.C.	Mondo europeo dei tempi moderni	Trasformazione nel corso dell'alto Medioevo
Si trovano ovunque degli schiavi: nei campi, nelle botteghe, nelle officine, negli uffici. I ricchi ne mantenevano delle centinaia o delle migliaia; bisognava esser ben povero per possederne solo uno. C'erano anche artigiani liberi, e innumerevoli contadini liberi, piccoli proprietari o affittuari. ... né la vita materiale delle società greco-romane, né la loro stessa civiltà, in ciò che essa ebbe di più squisito, non potrebbero esser concepite senza l'apporto di questo lavoro forzato.	Non ha conosciuto sul proprio territorio la schiavitù	Una delle più profonde che l'umanità abbia conosciuto  Con grande lentezza
Stato di cose 1	Stato di cose 2	Rilevazione della trasformazione e sua valutazione

In che cosa lo considero un modello? Nel fatto che io posso adottare lo stesso procedimento per qualunque altro tema. Oppure lo posso estendere per periodizzare la schiavitù dell'età moderna e ottocentesca, il processo della sua abolizione e la schiavitù attuale. Questa modalità è applicabile per qualunque fatto storico-processo.

In che cosa funziona oltre che come modello? Nella parsimonia ed essenzialità dei dati informativi. Nel dare significato ai fatti ricapitolati con poche parole.

In che cosa non funziona per gli studenti? Nella presupposizione che il lettore conosca le date, il mondo romano, il mondo europeo. Non funziona nella retorica con cui vuol far sapere che il lavoro schiavile non era l'unico ma conviveva con il lavoro di liberi. Posso dunque riscriverlo (integrarlo e renderlo più esplicito) sulla base di tali rilievi.

Però l'operazione periodizzante che mi preme valorizzare di più in funzione didattica è quella che si applica alla durata del fatto tematizzato. Ad esempio, il processo di fine della schiavitù oppure l'industrializzazione possono essere ripartiti in tanti periodi a seconda dei

criteri di caratterizzazione: se presentiamo tale periodizzazione in anticipo offriamo *in nuce* la conoscenza del processo come una mappa in cui sistemare e integrare le informazioni più numerose e dettagliate della ricostruzione. Essa diventa una conoscenza di ingresso che serve per fondare il terreno su cui gli studenti possono edificare i significati e l'acquisizione di altre conoscenze.

Per la terza funzione, quella di raccordo, offro un altro esempio. P. Toubert vuole ragionare sull'incastellamento nel Lazio del X secolo e sul ritmo e la forma della sua crescita in un testo di 45 pagine con questo indice: introduzione non titolata; 1. *Il peso del passato*; 2. *La creazione di nuovi centri di popolamento e l'incastellamento: aspetti quantitativi*; 3. *gli aspetti qualitativi dell'incastellamento*; 4. *Successi e sconfitte: bilancio dell'incastellamento*. Ma il blocco testuale (3) è suddiviso in altri blocchi interessanti: a. *Visione d'insieme*; b. *gli antecedenti*; c. *la rottura del secolo X*; d. *L'incastellamento e il problema dei dissodamenti*.

Dopo aver detto che la carenza di fonti non permette «di ricostruire per filo e per segno le tappe del popolamento nel corso dei primi secoli del Medioevo.» Toubert si pone il problema:

p. 46 «Sotto quale forma la pesante eredità del passato si è offerta agli uomini del secolo X?»

e risponde con il blocco testuale *Il peso del passato*. Tale blocco è interessante per due aspetti:

1) la modalità in cui viene condensata la conoscenza sulla storia precedente del popolamento del Lazio dal neolitico in avanti; 2) il modo in cui tale conoscenza è funzionalizzata alla comprensione del tema.

1) si tratta di una sorta di periodizzazione in cui i periodi sono rapidamente caratterizzati in rapporto al tema del popolamento, ma in modo diversamente dotati di informazioni. Le informazioni sono più numerose per i periodi più vicini a quello del tema. Ad es.: «l'esistenza di gruppi sedentari è documentata fin dal Neolitico. Nell'età del rame gli insediamenti laziali si fanno molto più numerosi. Essi ci hanno lasciato un materiale abbondante (armi, utensili, vasellame, ossa di animali selvatici o domestici e resti vegetali) che attesta un livello di cultura già elevato. La padronanza della tecnica delle costruzioni megalitiche ricollega questi gruppi alla grande civiltà micenea...

2) è tale conoscenza che rende possibile apprezzare la novità e l'importanza del fenomeno dell'incastellamento come nuova forma di occupazione del suolo.

Dunque abbiamo un modello di scrittura che può farci esprimere questa regola:

la comprensione di un fenomeno storico, della sua rilevanza e del suo significato può essere favorita se si offre la conoscenza ricapitolativa degli antecedenti costruita mediante una periodizzazione e la selezione e la condensazione delle informazioni per caratterizzare i periodi. Questa modalità di condensare gli antecedenti per grandi periodi è interessante perché è la risposta ad una delle esigenze della costruzione della storia generale. Nella storia generale scolastica c'è bisogno di focalizzare temi e di renderli significativi e comprensibili mediante la conoscenza degli antecedenti. È il grande problema dei programmi e delle programmazioni: quello di trovare il modo di realizzare i cosiddetti raccordi. L'uso di conoscenze costruite con la periodizzazione può risolverlo. Come Landes e Toubert non dobbiamo assegnare al lettore-studente il compito di studiare la storia cinese o la storia del popolamento del territorio laziale prima di fargli studiare il processo di grande differenziazione della distribuzione della ricchezza nel mondo o quello dell'incastellamento: gli forniamo noi le conoscenze d'ingresso o di raccordo essenziali.

## **Che storie insegnerò?**

Voi avete, dunque, i pezzi da montare in curricoli e in unità di apprendimento più stimolanti e più comprensibili.

Pensate che esse debbano rispondere a domande simili a queste:

1. Come posso differenziare il sapere che io propongo da quello proposto negli altri livelli curriculari?
2. Come riesco a rendere significativa e motivante lo studio della conoscenza "X"?
3. Come posso anticipare agli studenti quello che troveranno nella ricostruzione?
4. Come posso rendere più comprensibile la ricostruzione con la conoscenza del contesto?

5. Come posso assicurarmi che gli studenti abbiano le conoscenze presupposte nel testo della ricostruzione?
6. Quali scale adotterò per le conoscenze storiche da proporre?

Le risposte sono:

1. se sono insegnante elementare punterò ai quadri di civiltà, se sono insegnante di scuola media porterò gli studenti alla conoscenza dei processi di trasformazione di lungo periodo, se sono insegnante di scuola secondaria superiore farò leva sui problemi storici e le argomentazioni esplicative per sollecitare il pensiero storico.
2. Con un blocco discorsivo che presenti la tematizzazione e che la colleghi alle conoscenze del presente.
3. Con un blocco discorsivo e con un grafico spazio-temporale di periodizzazione.
4. Con blocchi discorsivi che descrivano gli stati di cose iniziale, finale, e - se necessario - intermedi.
5. Con blocchi discorsivi di periodizzazione.
6. Qualunque sia la scala, è importante che gli studenti collochino la conoscenza in un quadro mondiale, se voglio che comprendano meglio il mondo in cui vivono.