



Attraverso gli oceani: una nuova geografia globale. Un percorso di storia mondiale nella secondaria di I grado

Across the oceans: a new global geography. A journey through world history in lower secondary school

Nicola Contegreco

IC Torelli-Fioritti di Apricena (FG)

Riassunto

L'unità di apprendimento "Attraverso gli oceani: una nuova geografia globale" è stata realizzata in una classe seconda della scuola secondaria di primo grado di Apricena (FG), con l'obiettivo di sperimentare un approccio didattico ispirato alla storia mondiale. In un contesto in cui l'insegnamento della storia resta fortemente ancorato a una prospettiva eurocentrica e nazionale, l'Uda propone una visione trans-regionale e trans-culturale della storia, privilegiando le connessioni tra gruppi umani su scala globale. Articolata in tre moduli, l'attività ha permesso agli studenti di analizzare in chiave comparativa i processi storici, economici e culturali che hanno interconnesso i continenti tra XV e XVIII secolo. Le attività, strutturate in modalità laboratoriale e cooperativa, hanno incluso carte interattive, analisi di fonti, lavori di gruppo e strumenti digitali per favorire il coinvolgimento attivo e lo sviluppo di competenze metacognitive.

Parole chiave: Storia mondiale; Protoglobalizzazione; Unità di apprendimento; Storia moderna

Abstract

This learning unit "Across the oceans: a new global geography" was implemented in a second-year lower secondary school class in Apricena (Province of Foggia), with the aim of experimenting with a teaching approach inspired by World History. In a context where history education remains strongly anchored in an eurocentric and national perspective, the unit offers a trans-regional and cross-cultural view of historical processes, focusing on global human interconnections. Structured into three modules, the project allowed students to analyze historical, economic, and cultural dynamics between the 15th and 18th centuries through a comparative lens. Activities were designed with a hands-on and cooperative methodology, including interactive maps, source analysis, group work, and digital tools, to foster active engagement and the development of metacognitive skills.

Keywords: World History; Proto-globalization; Learning unit; Modern Era

doi: <https://doi.org/10.60923/issn.2704-8217/21995>

Copyright © 2025 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Alla domanda “che cosa può insegnare la world history” possiamo rispondere individuando due aspetti: in primo luogo, può mirare a dare agli studenti una comprensione di alcune delle forze fondamentali che hanno plasmato la vita dell’uomo su spazi geografici molto estesi e su lunghi periodi. [...] In secondo luogo, può fornire un modello su come pensare attraverso una visione globale delle cose. Trovo che gli studenti siano generalmente molto orientati sui dettagli; non gli è stato insegnato a pensare consapevolmente a processi e forze molto grandi.
(Dickinson, 2014)

INTRODUZIONE E SFONDO TEMATICO

Questa Unità di apprendimento (Uda) è stata realizzata, nell’arco di sette settimane tra ottobre e novembre 2024, in una classe seconda della scuola secondaria di primo grado dell’Istituto Comprensivo “Torelli-Fioritti” di Apricena (FG) seguendo un approccio tematico che fa riferimento alla storia mondiale. Nel mondo accademico e nella saggistica, sembra che negli ultimi anni la storia mondiale stia guadagnando sempre più attenzione, diventando in alcuni casi quasi una tendenza, anche in Italia (Goucher & Walton, 2008; Di Fiore & Meriggi, 2011; Burton, 2011; MacGregor, 2012; Venegoni 2013; Conrad, 2015; Vanhaute, 2015; Frankopan, 2017, Grillo, 2019; Abulafia, 2020; Vanoli, 2022; Quinn, 2024). Questa visuale, negli ultimi anni percepita da alcuni con connotazione precipuamente critica, poiché ridurrebbe di importanza i contenuti dedicati alla storia nazionale (Perla & Galli della Loggia, 2023; Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025), evidenzia comunque un aumento della sua rilevanza rispetto al passato. Nel mondo della scuola, invece, questa trasformazione non ha avuto lo stesso impatto. Negli Stati Uniti l’approccio globale – con un corso di storia dedicato – è presente da decenni accanto al tradizionale corso di storia nazionale, in Italia invece esso è stato oggetto di discussione tra la fine degli anni Novanta e l’inizio del nuovo secolo (Cajani, 2004, 2008). Nonostante ciò, il dibattito non ha avuto un seguito significativo, né è stato approfondito sul versante didattico.

La storia mondiale si propone come alternativa al paradigma ottocentesco, ancora dominante nell’impostazione della maggior parte dei manuali scolastici, che si basa su una visione eurocentrica e sul concetto di stato-nazione, pilastri poco scalfibili nella didattica di molti insegnanti della secondaria di I e II grado. Questo approccio può essere sintetizzato come «storia delle connessioni all’interno della comunità umana globale, [che] privilegia la dimensione trans-culturale e trans-regionale del divenire storico, eleggendo a proprio specifico oggetto di analisi tutti quei processi che innescano significative interazioni tra gruppi umani, siano essi flussi migratori e fluttuazioni economiche su vasta scala, diffusione, da una cultura all’altra, di innovazioni tecnologiche, propagazione di malattie infettive, scambi commerciali sulla

lunga distanza, circolazione di fedi religiose, idee, ideali» (Di Fiore & Meriggi, 2011, pp. 23-24). L'oggetto principale di analisi sono dunque quei processi che generano interazioni significative tra gruppi umani, come i flussi migratori, le dinamiche economiche su vasta scala, la diffusione di innovazioni tecnologiche e i loro effetti sulle comunità umane, le epidemie, gli scambi commerciali a lunga distanza, e la circolazione di religioni, idee e ideali.

A tal proposito, lo storico belga Eric Vanhaute¹ suggerisce di avvalersi di due strumenti fondamentali di osservazione: lo zoom e il grandangolo, metafore mutate dal mondo dell'ottica e della fotografia. Con lo zoom, si esamina una singola società in dettaglio, studiandone i diversi aspetti, i processi evolutivi e le relazioni, collocandola nello spazio e nel tempo. Con il grandangolo, invece, si allarga la prospettiva e si osservano le società nel loro complesso, mettendole a confronto e analizzando le connessioni e le influenze reciproche. Questo metodo richiede spesso di ampliare sia lo spazio geografico della ricerca, spostandosi oltre i confini nazionali o regionali, sia l'orizzonte temporale, adottando una visione di lunga durata per comprendere meglio fenomeni e processi storici, come proposto già in passato da Braudel (1997).

Un altro obiettivo della storia mondiale è ridurre, ove possibile, l'enfasi sui temi politico-diplomatici, anche questi spesso predominanti nei manuali scolastici, per concentrarsi su aspetti generalmente considerati secondari, come la storia ambientale, la storia delle donne, la storia economica e quella delle culture. Nell'attività proposta, nello specifico, lo studio della storia attraverso una prospettiva mondiale, ha permesso di analizzare come le esplorazioni geografiche abbiano avviato un processo di interconnessione tra continenti in grado di influenzare profondamente il mondo moderno sotto diversi aspetti. Gli studenti hanno potuto guardare a questi viaggi non solo come conquiste operate da potenze europee, ma come un fenomeno che ha coinvolto la cultura, l'economia e le comunità umane di tutto il globo, creando reti commerciali, culturali e tecnologiche.

Si è posta l'attenzione su come questo periodo abbia segnato l'inizio di quello che alcuni storici denominano protoglobalizzazione, una fase in cui merci, persone e idee iniziano a circolare tra Vecchio e Nuovo Mondo, Africa e Asia, mettendo definitivamente in collegamento tutti i tre gli oceani. Un approccio didattico di questo tipo incoraggia perciò ad *ampliare lo sguardo* e a vedere oltre la visione eurocentrica tradizionale, evidenziando anche il punto di vista delle popolazioni indigene e mostrando, allo stesso tempo, le conseguenze politiche, culturali ed economiche della colonizzazione e dello sfruttamento.

Tale visione, infine, aiuta a costruire una comprensione più equilibrata e critica della storia, attraverso temi rilevanti come lo sfruttamento economico e la disuguaglianza, le radici del razzismo e della schiavitù transatlantica o le conseguenze della globalizzazione sulle culture locali e collegando il passato al presente, per permettere ai ragazzi di imparare a comprendere meglio le dinamiche del mondo in cui vivono.



Figura 1. Riflessione sulla schiavitù e sugli scambi tra continenti.

Lo studio della storia in questa classe è stato già attuato fin dallo scorso anno seguendo un approccio mondiale/globale. Ai ragazzi sono state fornite, attraverso un organizzatore grafico, quattro nuclei/cornici tematiche² trasversali agli argomenti trattati nei tre anni:

- *Frontiere* (relativo alla dimensione umana)
- *Sistemi* (relativo alla dimensione politica)
- *Trasformazioni* (relativo alla dimensione economica e tecnologica)
- *Culture* (relativo alla dimensione sociale, culturale e religiosa)

Come si vede, ogni nucleo/cornice tematica va a svilupparsi attraverso tre temi/problemi trasversali alla storia dell'uomo nello spazio e nel tempo. Questo implica, da un punto di vista metodologico, che lo schema può essere impiegato come una sorta di *template* la cui funzione è quella di impianto concettuale del curriculum. Il suo utilizzo in questo senso va a coprire, come accennato, ognuno dei tre anni della secondaria di I grado e quindi, nella scansione diacronica dei tre anni, per il periodo che va dal V al XV secolo, in prima, per il periodo che copre i secoli XVI-XIX, in seconda e, infine, per il Novecento e gli anni 2000, in terza. Va da sé che, essendo preminente la

comprensione dei processi e delle dinamiche storiche sottese ai vari nodi concettuali, i contenuti si adatteranno di conseguenza e, se è necessario, andranno anche a modificare l'indicazione del tema.

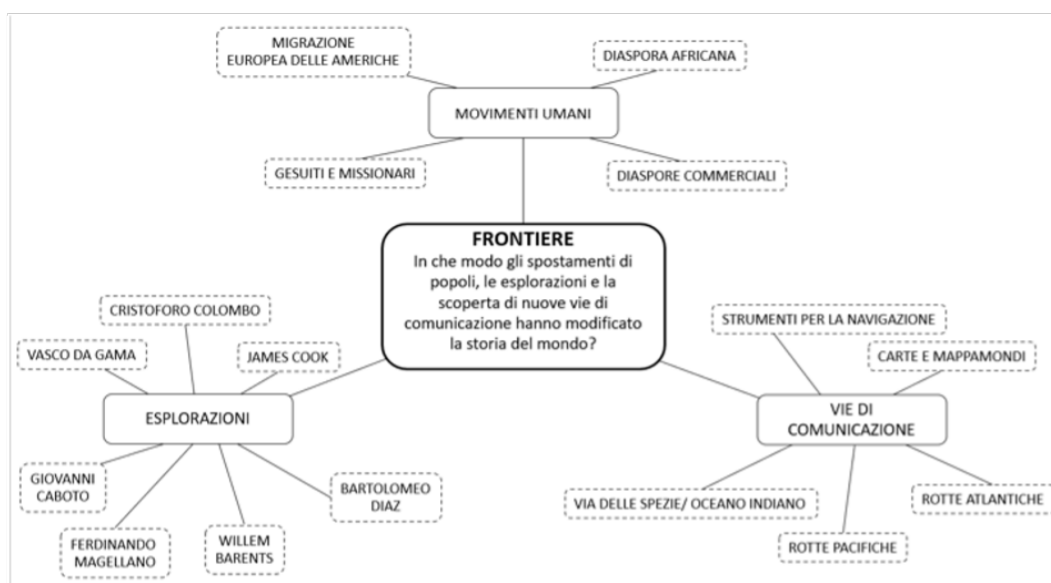
La matrice tematica dei nuclei-cornice viene esplicitata e potenziata attraverso domande-guida, una per ogni nucleo. Le domande-guida³ sono necessarie in quanto rappresentano la strada su cui muoversi, perché guidano, appunto, il senso dello stesso apprendimento sui contenuti che si stanno studiando, dal punto di vista diacronico lungo i tre anni, e perché rappresentano «le principali questioni riguardanti la storia mondiale» (Vanhaute, 2013, pp. 41-42). I quattro macrotemi relativi ai nuclei sono infatti pensati per adeguarsi tanto alla storia medievale, quanto a quella moderna e contemporanea (e nel denominare i periodi continuiamo, inevitabilmente ed erroneamente, ad utilizzare schemi nostri, occidentali):

FRONTIERE	SISTEMI	TRASFORMAZIONI	CULTURE
Domanda-guida:	Domanda guida:	Domanda guida:	Domanda guida:
<i>In che modo gli spostamenti di popoli, i viaggi e la scoperta di nuove vie di comunicazione hanno modificato la storia del mondo?</i>	<i>In che modo gli esseri umani si sono organizzati in sistemi politici e amministrativi urbani e territoriali?</i>	<i>In che modo i processi economici e l'apporto della scienza e della tecnologia hanno modificato la storia umana?</i>	<i>In che modo gli esseri umani hanno elaborato modelli di conoscenza e di orientamento religioso e hanno sviluppato ruoli, legami e abitudini per vivere all'interno di gruppi sociali?</i>

Nel nostro caso abbiamo preso in esame il nucleo-cornice *Frontiere* che, in questa Uda, ha sicuramente una preminenza sugli altri (che comunque vi sono sempre inclusi) vediamo che esso si sviluppa nei seguenti sottotemi: “Migrazioni ed invasioni”, “Vie di comunicazione” ed “Esplorazioni”. Sono tutte facce dello stesso processo, ossia di come nel corso del millennio medievale (solo per limitarci al nostro caso) a più latitudini uomini e donne, in massa, a piccoli gruppi o singolarmente, si siano spostati dal proprio luogo di origine, per una serie di motivazioni, allo scopo di raggiungere territori a loro sconosciuti, di come essi abbiano creato vie di comunicazione lungo le quali hanno incontrato nuove comunità e operato scambio e flussi di merci, idee, ideali e malattie (Manning, 2005).

Già nell'ambito del curriculum dello scorso anno, la classe si è soffermata sulle diverse valenze semantiche che il sostantivo *Frontiere* può assumere, non scindendo però il discorso dalla domanda-guida a esso relativa che viene nuovamente e da subito tenuta in considerazione dagli studenti. Tale attività preliminare può rappresentare un'occasione per rilevare le sfumature di un termine così complesso a diversi livelli,

primi fra tutti quello storico e quello geografico, calandolo nel contesto di apprendimento e facendo leva sulle preconcoscenze dei ragazzi. Dopo questo step iniziale, affrontato aiutandoci, come sempre in questi casi, con un brainstorming, è stato utile lavorare sui collegamenti concettuali con i tre sottotemi e sul valore che essi assumono nell'ambito della storia dell'uomo durante l'età moderna, iniziando progressivamente a introdurre gli argomenti che verranno trattati fino a costruire, insieme alla classe, una mappa sinottica che al termine dell'attività in questione potrebbe essere così presentata:



Se consideriamo che questa mappa concettuale è inerente a uno dei quattro nuclei-cornice in cui si divide il curriculum di un intero anno, dobbiamo assegnare come tempo di studio per questo segmento di apprendimento circa 15 ore, corrispondenti ad un paio di mesi. Naturalmente, a queste possiamo aggiungere quelle di lavoro a casa e, nel caso in cui si riesca ad elaborare un percorso curricolare nel quale si muovono insieme sia la storia che la geografia, un'ulteriore quota oraria. Facendo infatti riferimento alle domande-guida e alle domande-chiave (vedi tabella sopra), ravvisiamo chiaramente come il loro campo di applicazione sia compatibile in maniera adiacente anche alla disciplina geografica.

Quindi, per tornare al suggerimento di Cajani, nello studio della cornice generale *Frontiere*, e in quello dei temi in cui essa si esplicita, si metterà in campo un'analisi di tipo sistemico, mentre nell'affrontare i singoli contenuti che scegliamo di trattare – nella mappa i contorni sono tratteggiati proprio ad indicare la loro *non prescrittività* – si adopererà un'analisi di tipo comparativo. L'ottica sistemica, però, è utile che ritorni anche in conclusione, in una revisione metacognitiva dei materiali che

potrà servire per tirare le somme sull'intera unità di apprendimento.

MODULO 1. DALL'ALTRA PARTE: LE AMERICHE PRIMA DELLA CONQUISTA

Far conoscere ai ragazzi le culture dei popoli precolombiani e l'importanza del contesto storico e sociale in cui si sono sviluppati rappresenta l'obiettivo sviluppato come primo modulo dell'Uda e risponde all'esigenza di presentare il continente americano come una vasta regione già precedentemente e ampiamente abitata da un insieme di comunità diverse, molto prima che vi giungessero gli europei e lo "scoprissero".

Non a caso, questo argomento viene trattato per primo in ordine di tempo, non considerando la scansione presente invece sul libro di testo utilizzato dalla classe, dove le (cosiddette) civiltà precolombiane vengono poste successivamente alle scoperte geografiche da parte dell'Europa.

In questa fase si è posta l'attenzione anche sul fatto che nelle Americhe, prima del XV secolo, non si sono sviluppate soltanto civiltà la cui idea di base rispecchia il concetto così come è stato elaborato dalla storiografia europea (insieme delle manifestazioni materiali, sociali, politiche e culturali che caratterizzano lo sviluppo di una società organizzata e complessa distinguendola da quelle più semplici o primitive), ovvero i Maya, gli Aztechi (Mexico) e gli Inca, ma anche un'altra serie di comunità umane che hanno abitato, insediandosi in forme di sedentarietà man mano che abbandonavano il nomadismo, anche il Nord America, regione che non viene mai considerata approfonditamente nello studio di questo periodo storico. A tal proposito sono state analizzate le culture degli Inuit, dei popoli che abitavano le Grandi Pianure e la costa del Pacifico, oltre alla cosiddetta Cultura della Mississippi, un esempio di società formalmente più organizzata.

È da sottolineare che la classe ha già sperimentato un approccio di tipo globale lo scorso anno, nella fase che denominata Medioevo o, secondo una visione meno eurocentrica, Età Post-classica. Nel modulo sulle migrazioni i ragazzi hanno studiato gli insediamenti nordamericani (ad es.: Irochesi e Pueblo) e le migrazioni polinesiane, mentre a proposito dei sistemi politici al di fuori dell'Europa, si sono successivamente soffermati sui *mondi non connessi*, ovvero sul continente americano (Cultura del Mississippi) e sull'Oceania (Impero di Tonga), così indicati a rimarcare il loro restare al di fuori delle reti di interconnessione tra Europa, Asia e Africa.

Settimana 1: Introduzione e i popoli del Nord America

Obiettivi della settimana:

- Introdurre la scoperta delle Americhe e il contatto con i popoli indigeni.
- Esplorare le culture indigene del Nord America: Inuit, Irochesi, Cultura del Mississippi e Popoli del Nord-Ovest.

Attività svolte:

1. Discussione introduttiva: introduzione alla geografia del Nord America e a come le comunità umane si sono dovute adattare ai diversi ambienti.
2. Carta interattiva: gli studenti hanno osservato alla LIM una carta interattiva delle Americhe, identificando le regioni artiche, le Grandi Pianure, il Mississippi e la costa del Pacifico. Formati dei gruppi, ognuno di essi ha scelto una regione da approfondire a partire da testi autentici e da siti forniti dal docente.
3. Progetto di gruppo: gli studenti hanno creato un prodotto multimediale su ciascuna regione, includendo immagini, descrizioni degli ambienti naturali, e la vita quotidiana dei popoli studiati.
4. Presentazioni creative: ogni gruppo ha presentato la propria regione, spiegando come le condizioni naturali influenzassero lo stile di vita delle comunità.

Settimana 2: Civiltà Mesoamericane – Maya, Aztechi e Inca

Obiettivi della settimana:

- Comprendere l'organizzazione sociale, politica e religiosa dei Maya.
- Analizzare la cultura e l'economia degli Aztechi, soffermandosi su Tenochtitlán.
- Comprendere l'organizzazione politica e sociale dell'Impero Inca.
- Approfondire il sistema stradale e i quipu come strumenti di comunicazione.

Attività svolte:

1. Video documentario su Maya e Aztechi: un breve video ha introdotto la civiltà Maya e gli elementi principali riguardanti l'organizzazione sociale e le pratiche culturali. Gli studenti hanno riflettuto sul concetto di città-stato e sui progressi astronomici e matematici realizzatisi durante i secoli. Lo stesso è stato fatto per gli Aztechi, soffermandosi sulla tecnica delle *chinampas* e, in special modo, su una ricostruzione di Tenochtitlan (attraverso un video che mostra la struttura originaria su palafitte) accompagnata dalla lettura da parte del docente e da un commento condiviso con la classe di una fonte scritta in cui si descrive la città da un punto di vista europeo (De Gayangos, 1866).

2. Rinforzo delle conoscenze: sono stati forniti testi autentici dal docente sugli stessi argomenti a rinforzo delle informazioni precedentemente raccolte attraverso i video. Per casa i ragazzi hanno risistemato gli appunti all'interno di grafici e mappe (per alcuni è stato più comodo sintetizzare attraverso un testo lineare) e hanno ulteriormente rinforzato le conoscenze dal proprio manuale di storia⁴.
3. Discussione interattiva: abbiamo analizzato come gli Inca gestissero un impero così vasto, soffermandoci sul ruolo del sovrano e dei corrieri.
4. Esplorazione cartografica: usando una carta delle Ande, gli studenti hanno tracciato il sistema stradale Inca e ipotizzato come potessero essere percorsi dai messaggeri.
5. Ricerca e discussione: è stato mostrato un esempio di quipu alla LIM e i ragazzi hanno discusso su cosa potesse essere e a cosa potesse servire, esplorandone il funzionamento.
- 6.

Valutazione finale

Per verificare le conoscenze è stato proposto un modulo Google di 20 domande con risposta multipla. Per la valutazione di obiettivi più complessi è stata proposta una matrice di confronto⁵ (vedi allegato 1).

MODULO 2. GUARDARE VERSO L'IGNOTO: TRE SECOLI DI ESPLORAZIONI

Approfondire le grandi esplorazioni, con attenzione non solo ai viaggi verso le Americhe, ma anche a quelli inerenti all'Oceano Indiano e all'Oceano Pacifico, serve a fornire la dimensione dei cambiamenti che l'insieme di queste nuove vie di comunicazione ha comportato a livello globale. Questo tema permette di comprendere meglio come le esperienze sul mondo conosciuto si siano dal XV secolo ampliate esponenzialmente e come siano nate le prime connessioni economiche e culturali tra continenti.

In questo modulo si è posta inoltre l'attenzione su come questi viaggi fossero imprese sempre al limite della fattibilità, poiché non si avevano cognizioni precise sulle rotte da seguire per affrontarli, né si possedevano le benché minime conoscenze (o se ne possedevano di errate) sulle popolazioni che abitavano le terre lontane, meta di questi spostamenti. Per questo è stato necessario focalizzare l'attenzione dei ragazzi sui

progressi legati alle tecniche, agli strumenti e ai mezzi di navigazione – poiché parliamo di viaggi avvenuti primariamente per mare – oltre che sugli sviluppi eccezionali nella cartografia, disciplina il cui apporto è stato fondamentale affinché si realizzassero le esplorazioni dei secoli XV-XVIII. Come aggancio iniziale, si è fatto riferimento a conoscenze pregresse relative a Vichinghi e Polinesiani, popoli studiati lo scorso anno le cui linee di esplorazione ed espansione sono state realizzate attraverso i mari.

Settimana 1: L'epoca delle grandi esplorazioni

Obiettivi della settimana:

- Introdurre il contesto storico e i protagonisti principali delle esplorazioni.

Lezione 1: Bartolomeo Diaz e Vasco da Gama

- Attività iniziale: Brainstorming. “Quali sono le motivazioni che spingono questi esploratori a raggiungere l'Oceano Indiano da ovest?” Gli studenti condividono idee. Si annotano le risposte su una lavagna, evidenziando preconoscenze e idee già possedute.
- Lezione: Presentazione dei viaggi di Bartolomeo Diaz e Vasco da Gama con carte interattive. Approfondimento sulla circumnavigazione dell'Africa e sulla scoperta delle rotte verso l'India, soffermandosi sui tipi di imbarcazione utilizzati e sul meccanismo dei venti.
- Attività pratica: Gli studenti tracciano le rotte su una carta muta fornita dal docente, aggiungono le date e indicano le principali tappe.

Lezione 2: Cristoforo Colombo e il “Nuovo Mondo”

- Attività iniziale: Lettura di un breve estratto del diario di bordo di Colombo (adattato). Discussione: “Cosa succedeva durante i viaggi di esplorazione come quello di Colombo?”
- Lezione: Spiegazione delle idee di Colombo e dell'approdo in America
- Attività creativa (per casa): Gli studenti scrivono, sul modello del testo letto in classe, una pagina di diario immaginario dal punto di vista di un marinaio (collegamento con testo autobiografico in Italiano).

Settimana 2: Le tecnologie e le sfide delle esplorazioni

Obiettivi della settimana:

- Esplorare il ruolo degli strumenti per la navigazione e le difficoltà affrontate dagli esploratori.

Lezione 3: Gli strumenti della navigazione

- Attività iniziale: Mostrare immagini di astrolabi, bussole e sestanti. Domande stimolo⁶.

Mostrare carte antiche (es. Planisfero di Juan de la Cosa, carta di Mercatore) e contemporanee. Domanda stimolo: “Cosa cambia nel modo in cui vediamo il mondo?”

- Lezione: Spiegazione sul ruolo delle esplorazioni nel migliorare la cartografia. Focus su Fra Mauro e Mercatore.
- Attività: Divisi in gruppi i ragazzi realizzano (in classe e a casa un’infografica sui tipi di imbarcazione a livello globale.

Lezione 4: Magellano e la circumnavigazione del mondo. Il tentativo di Barents. I viaggi di Cook

- Attività iniziale: visione di un breve video sulla spedizione di Magellano. Focus sulla unicità della circumnavigazione del mondo e di cosa ha comportato (ad esempio, la morte dello stesso Magellano). I viaggi di Barents e Cook e in che modo essi si inseriscono nell’ampio tema delle esplorazioni dell’Età moderna (cause e conseguenze comuni con le esplorazioni del XV secolo).
- Attività riflessiva a casa: gli studenti lavorano in gruppi per creare una “timeline cartografica” che mostra l'evoluzione delle carte nel tempo e producono un testo riflessivo sul tema “Le esplorazioni geografiche hanno avuto più vantaggi o svantaggi per l'umanità?”

Valutazione finale

Per verificare le conoscenze è stato proposto un modulo Google di 20 domande con risposta multipla. Per la valutazione di obiettivi più complessi è stata proposta una matrice di confronto (ved. allegato 2).

MODULO 3. MONDI E OCEANI CONNESSI: ECONOMIA E MIGRAZIONI DIVENTANO GLOBALI

Il focus di questo modulo, che sotto il profilo della storia mondiale è probabilmente il più importante dell’intera Uda si concentra sulla connessione tra oceani e quindi sulla creazione, per la prima volta nella storia dell’uomo, di reti globali. La protoglobalizzazione rappresenta una fase dirimente nello sviluppo delle prime forme di interconnessione mondiale, che ha posto le basi per la globalizzazione moderna. Tra il XV e il XVIII secolo, il mondo ha visto un'intensificazione dei contatti economici, politici e culturali tra i diversi continenti, dando vita a processi di scambio e

interdipendenza che hanno trasformato in maniera irreversibile la società umana.

Uno degli aspetti più evidenti di questo periodo è l'espansione del commercio internazionale, con la formazione di reti economiche su scala planetaria. Le potenze europee, come Spagna, Portogallo – prima – e Francia, Olanda e Inghilterra, svilupparono flotte per stabilire rotte commerciali che collegavano Europa, Africa, Asia e Americhe (e, dal XVII secolo, Oceania). Prodotti come spezie, seta, zucchero, caffè, tè e tabacco divennero merci molto richieste, alimentando un sistema economico globale che trasformava il mondo. Allo stesso tempo, il commercio transatlantico di schiavi costituì uno degli aspetti più drammatici e vergognosi della protoglobalizzazione.

Missionari religiosi, esploratori, soldati, schiavi e mercanti portarono idee, tecnologie e pratiche culturali da un continente all'altro. Il cattolicesimo si diffuse nelle Americhe e in Asia, mentre tecnologie e manufatti asiatici come la polvere da sparo, la carta e le porcellane influenzarono pesantemente la storia occidentale. Queste interazioni furono però spesso accompagnate dalla violenza e dalla sottomissione, come nel caso delle conquiste coloniali e della distruzione delle civiltà Azteca e Inca. I sistemi di sfruttamento economico e umano sviluppati in quel periodo sono alla base delle disuguaglianze globali odierne, mentre le interazioni tra culture diverse hanno generato un ricco sincretismo culturale.

È necessario far capire ai ragazzi anche l'impatto ambientale di questi eventi a causa dello sfruttamento intensivo delle risorse naturali avviato durante questa fase ha dato inizio a processi di degrado che hanno continuato a manifestarsi nel tempo. Riflettere su questo periodo storico aiuta a comprendere come il mondo sia diventato progressivamente interconnesso e come eventi e scelte del passato abbiano avuto conseguenze tali da considerare la protoglobalizzazione non solo una fase storica, ma l'origine di un processo determinante per comprendere il presente e affrontare con consapevolezza le sfide della globalizzazione contemporanea.

Settimana 1: L'Oceano Indiano e l'inizio delle connessioni globali

Obiettivi della settimana:

- Comprendere il ruolo degli oceani nella storia premoderna e in seguito alle esplorazioni intercontinentali.
- Analizzare il commercio delle spezie e il suo impatto sull'economia globale.

Attività svolte:

1. Introduzione e brainstorming: La lezione è iniziata con una domanda stimolo: "Qual è la funzione degli oceani nella nostra vita oggi? E in passato?" Gli

studenti hanno elaborato idee, confrontando la visione moderna e antica degli oceani.

2. Laboratorio sulle spezie: Gli studenti hanno esplorato campioni di spezie (pepe, cannella, noce moscata) e imparato la loro origine, il valore nel Medioevo e come influenzarono le rotte commerciali (focus, a proposito della noce moscata, sull'Isola Run e sulla relativa contesa tra Olandesi e Inglesi che porterà alla nascita di New York).
3. Attività di studio e ricerca (a casa): Con l'ausilio di testi autentici e del manuale, i ragazzi sono andati a rinforzare le conoscenze integrando gli appunti di classe con quelli elaborati nello studio personale.

Settimana 2: Oceano Atlantico e la scoperta del *Nuovo Mondo*

Obiettivi della settimana:

- Esplorare il ruolo dell'Oceano Atlantico nella scoperta delle Americhe e nell'espansione coloniale.
- Analizzare il commercio triangolare e le sue implicazioni etiche e storiche.

Attività svolte:

1. Carta interattiva: gli studenti hanno tracciato le rotte di Colombo, Vespucci e dei conquistadores, iniziando a comprendere il cambiamento geopolitico globale causato dalla scoperta delle Americhe.
2. Dibattito storico: abbiamo discusso il Trattato di Tordesillas e il duopolio tra Spagna e Portogallo; si è passati in seguito alla riflessione sull'entrata in scena delle altre potenze economiche (Francia, Inghilterra, Olanda) e sulla marginalità dell'Impero Ottomano, di Venezia e di Genova.
3. Laboratorio sulla schiavitù: gli studenti hanno analizzato il commercio triangolare, disegnando una mappa mentale con frecce per rappresentare il flusso di schiavi, beni e ricchezze tra Europa, Africa e Americhe, a partire (con l'aiuto dell'insegnante) dalla lettura di carte tematiche ricavate dal web (Magnani, 2017).

Settimana 3: Oceano Pacifico e protoglobalizzazione

Obiettivi della settimana:

- Comprendere l'importanza dell'Oceano Pacifico nella formazione di una prima rete globale.
- Analizzare l'impatto economico e sociale dello scambio colombiano.

Attività svolte:

1. Esplorazione di Magellano: gli studenti hanno seguito la circumnavigazione del globo, tracciando le tappe principali e discutendo le difficoltà affrontate durante il viaggio.
2. Workshop sugli scambi globali: utilizzando una tabella interattiva, gli studenti hanno classificato animali, vegetali e agenti patogeni scambiati tra Vecchio e Nuovo Mondo, simulando una discussione tra un agricoltore europeo e uno americano sull'impatto dei nuovi prodotti.
3. Progetto finale: gli studenti hanno creato una timeline interattiva che collegava i principali eventi legati agli oceani e alla protoglobalizzazione.

Verifica conclusiva

Per verificare le conoscenze è stato proposto un modulo Google di 20 domande con risposta multipla. Per la valutazione di obiettivi più complessi è stata proposta una scheda di lavoro riassuntiva dell'intera Uda (ved. allegato 3).

METACOGNIZIONE E VALUTAZIONE

Durante lo svolgimento dei moduli, particolare attenzione è stata posta sulla consapevolezza degli studenti riguardo ai propri processi di apprendimento. Attraverso attività strutturate e riflessioni guidate, essi hanno avuto l'opportunità di monitorare, valutare e migliorare il proprio approccio allo studio.

A tal proposito, al termine di ciascuna settimana, è stato proposto loro di compilare (a casa, ma con feedback da parte dell'insegnante attraverso comunicazioni via mail) un breve diario metacognitivo, rispondendo a domande come:

- Quali nuove conoscenze ho acquisito questa settimana?
- Quali strategie di studio mi hanno aiutato di più?
- In cosa ho trovato più difficoltà?

Le attività di gruppo, come la creazione di progetti multimediali e di timeline, hanno favorito l'autovalutazione e il confronto delle proprie conoscenze con quelle dei compagni, promuovendo la riflessione su come la collaborazione e la cooperazione possano influire positivamente il processo di apprendimento.

Gli studenti sono stati costantemente incoraggiati a rivedere i propri materiali (es. mappe, grafici, appunti) in base ai feedback ricevuti, analizzando i propri errori per comprendere meglio gli argomenti e capire in che modo rielaborare il proprio processo di apprendimento.

Nella presentazione dei prodotti alla classe da parte dei gruppi di lavoro degli studenti è stata praticata anche una forma di valutazione tra pari. In questo senso si è fatto ricorso alla strategia *Due stelle e un desiderio* in cui i compagni, dopo aver esaminato il lavoro proiettato alla LIM e la presentazione orale fatta dai piccoli gruppi, si esprimevano fornendo, nell'ordine, due aspetti positivi e un aspetto da migliorare, corredando a questo punto l'intervento con una proposta di miglioramento, secondo il proprio punto di vista.

A questa pratica di carattere metacognitivo-autovalutativo è stata affiancata la valutazione dell'insegnante. Anch'essa è stata pensata e posta in essere per abbracciare una pluralità di metodi e strumenti, bilanciando obiettivi di tipo conoscitivo, riflessivo e applicativo.

In merito alla verifica delle conoscenze di base, ogni modulo si è concluso con un test a risposta multipla (tramite Google Moduli), finalizzato a verificare la comprensione dei contenuti principali.

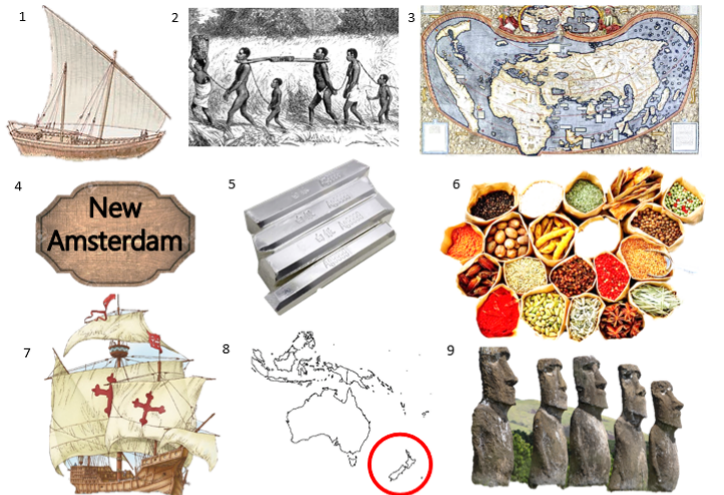
Attraverso la creazione di prodotti finali, come mappe, timeline e infografiche, gli studenti hanno invece dimostrato la capacità di applicare le conoscenze apprese in contesti pratici e creativi (sviluppo di competenze). In questa area di inseriscono anche le matrici di confronto fornite dal docente per mettere in relazione le culture o i processi storici studiati, individuando analogie e differenze in termini di organizzazione sociale, ambienti naturali, contesto storico e connessioni a livello globale. Questo strumento ha permesso di valutare nei ragazzi la capacità di analisi comparativa e le dimensioni di applicabilità della loro visione.

L'approccio valutativo del docente è sempre stato di carattere descrittivo-educativo (Corsini, 2023), un approccio cioè che mira ad andare oltre il semplice voto numerico, puntando a fornire feedback dettagliati e costruttivi sull'apprendimento degli studenti. Si tratta di descrivere in modo chiaro le conoscenze/competenze acquisite, le aree in cui è necessario migliorare e le strategie per colmare eventuali difficoltà, incentivando un percorso di crescita consapevole e orientato allo sviluppo personale. La valutazione descrittiva consiste perciò nell'analizzare la distanza tra una situazione ideale e quella reale, per poi adottare decisioni che aiutino a ridurre questo divario (da qui il suo carattere fortemente *educativo*). In altre parole, questa tipologia di valutazione rende l'insegnamento e l'apprendimento più mirati e coerenti con una didattica i cui obiettivi sono chiari, sostenendo l'autonomia e la capacità di orientarsi sul proprio apprendimento.

ALLEGATI

	INUIT	CULTURA DEL MISSISSIPPI	GRANDI PIANURE	COSTA DELL'OCEANO PACIFICO	MAYA	AZTECHI	INCA
DATA DI INIZIO							
DATA DI FINE							
SPAZI GEOGRAFICI							
STRUTTURA E CARATTERISTICHE POLITICHE, SOCIALI ED ECONOMICHE							
PERSONAGGI O EVENTI IMPORTANTI							
MOTIVAZIONI CHE HANNO PORTATO ALLA SCOMPARSA							
CONNESSIONI GLOBALI							

	BARTOLOMEO DIAZ	VASCO DA GAMA	CRISTOFORO COLOMBO	GIOVANNI CABOTO	FERDINANDO MAGELLANO	WILLEM BARENTS	JAMES COOK
DATE							
PERCORSO E SPAZI GEOGRAFICI COINVOLTI							
MOTIVAZIONI ALLA BASE DEL VIAGGIO							
CONSEGUENZE A LIVELLO GLOBALE							



Dopo un'attenta analisi, in ogni spazio numerato descrivi la figura corrispondente. Di cosa si tratta? A quale oceano fa riferimento?

1	2	3
4	5	6
7	8	9

RIFERIMENTI

- Bernardi, P. & Monducci, F. (cur.). (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Braudel, F. (1997). *Storia misura del mondo* (G. Zattoni Nesi, trad.). Bologna: Il Mulino.
- Burton, A. (2011). *A Primer for Teaching World History: Ten Design Principles*. Durham: Duke University Press Book.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, pp. 319-340.
- Cajani, L. (2008). La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro. In Brusa A. & Cajani L. (cur.). *La storia è di tutti* (pp. 248-285). Roma: Carocci.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- De Gayangos, P. (a cura di) (1866). *Cartas y Relaciones de Hernan Cortés al emperador Carlos V*. Paris: A. Chaix.
- Di Fiore, L. & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Bari-Roma: Laterza.
- Dickinson, E. R. (2014). What a world history course can't do is present a history of the world (intervista). In *The Source* (pp. 5-9).
- Goucher, C. & Walton, L. (2008). *World History. Journeys from past to present*. London: Routledge.
- Magnani, E. (2017). I luoghi della tratta degli schiavi in Africa tra memoria, identità e turismo. *Storicamente.Org. Laboratorio di Storia*, 13, art. 33, pp. 1-17.
<https://storicamente.org/sites/default/images/articles/media/2006/magnani-tratta-degli-schiavi-africa-luoghi.pdf>
- Manning, P. (2005). *Migration in World History*. London: Routledge.
- Ministero dell'Istruzione (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*.
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/c ebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Perla, L. e Galli della Loggia, E. (2023). *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola*

dell'obbligo, Brescia: Scholè.

Quinn, J. (2024). *Occidente. Un racconto lungo 4000 anni*. Milano: Feltrinelli.

Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

UNESCO (2015). *Educazione alla cittadinanza mondiale temi e obiettivi di apprendimento*.
<https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/educazione-alla-cittadinanza-globale-temi-e-obiettivi-di-apprendimento/>

Vanhaute, E. (2015). *Introduzione alla World History*. Bologna: Il Mulino.

Venegoni, G. (2013). Alle origini della *world history*. *Equilibri*, 3, pp. 413-422.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Alexandria: ASCD.

¹ «Quando le comunità umane vengono studiate in un'ottica comparata e messe in relazione tra loro, la loro immagine cambia: tutte le istantanee danno vita a un "quadro generale". Ciascuna fotografia scattata con lo zoom può e deve essere integrata con un'immagine colta con il grandangolo» (Vanhaute, 2015, p. 25).

² I macronuclei sono, per la loro funzione ipertestuale, considerati appunto come *cornici*, termine che ben esprime anche visivamente un'idea di sovrastruttura-contenitore che va a chiarirne ulteriormente la funzione, specificandone, come scrive Eric Vanhaute, «un'impostazione interpretativa che consista di tre fattori: tempo, spazio e argomento della ricerca» (2015, p. 226). La «cornice di ricerca» dice ancora Vanhaute «determina la "lente" con cui si guarda il "mondo". In altri termini la cornice costituisce la chiave di lettura dell'atlante della world history» (*ibid.*).

³ Si tratta di domande, secondo il punto di vista degli studiosi americani Grant Wiggins e Jay McTighe (2013), essenziali, cioè domande aperte, stimolanti e fondamentali, progettate per incoraggiare la riflessione, la discussione e il pensiero critico. Queste domande non hanno risposte semplici o univoche, ma invitano gli studenti a esplorare concetti chiave e a sviluppare una comprensione più profonda delle idee centrali di una disciplina o di un tema. Le domande essenziali sono il fulcro intorno a cui si struttura il processo di apprendimento e insegnamento.

⁴ Strategia di apprendimento usata in questo caso consiste nel dividere il foglio in quadranti con al centro il topic. Nei quadranti scrivere:

- Cosa so... (5 o 6 concetti/informazioni principali)
- Cosa provo di fronte a queste cose...
- Cose da non dimenticare... (se si è visto un video)
- Connessioni (ad esempio con un libro che si è letto o con altri argomenti studiati o conosciuti)
- Un'immagine o un simbolo (disegnarlo e spiegare il perché della scelta)

Si tratta di una strategia utilizzabile trasversalmente alle discipline per i testi espositivi (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011).

⁵ Una simile matrice consente di utilizzare nello stesso tempo la doppia prospettiva *zoom - grandangolo* in riferimento all'attenzione tanto per il particolare quanto per il generale: «quando le comunità umane vengono studiate in un'ottica comparata e messe in relazione tra loro, la loro immagine cambia: tutte le istantanee danno vita ad un "quadro generale". Ciascuna fotografia scattata con lo zoom può e deve essere integrata con un'immagine colta con il grandangolo» (Vanhaute, 2015, p. 25).

⁶ In questo caso è stata usata la strategia “Il gioco della spiegazione” (Ritchhart, Church, Morrison, 2011). I ragazzi, dopo aver osservato l’oggetto alla LIM, hanno compilato la tabella:

Date un nome all’oggetto	Da dove viene? Cos’è? A cosa serve?	Motivate la vostra scelta	Date una alternativa, un’altra possibile soluzione