



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA



Centro interculturale Millevoci

italiano come lingua seconda **Materiali 16**

Scoperte geografiche, antichi imperi d'America e commercio triangolare

PERCORSO PER LO STUDIO DELLA STORIA
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Anna Longhi, Rita Palma, Manuela Righi

Coordinamento

Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica

Stefania Ferrari, Gabriele Pallotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

Scoperte geografiche, antichi imperi d'America e commercio triangolare

Anna Longhi, Rita Palma, Manuela Righi

© Editore Provincia autonoma di Trento, IPRASE

Prima pubblicazione 2013

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Scoperte geografiche, antichi imperi d'America
e commercio triangolare

Percorso per lo studio della storia nella scuola secondaria di primo grado

Anna Longhi, Rita Palma, Manuela Righi

Coordinamento: Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica: Stefania Ferrari, Gabriele Pallotti

p. 46; cm 29,7

Il fascicolo è presente on line all'indirizzo web www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione – catalogo e pubblicazioni – italiano come lingua seconda*

Aiutare a capire e ad apprendere

Gabriele Pallotti

La comprensione del testo e i suoi ostacoli

Comprendere un testo scritto è un processo complesso che implica l'attivazione di diverse risorse cognitive, in serie e in parallelo (per rassegne sui processi di comprensione del testo scritto cfr. Colombo 2002, Zanetti e Miazza 2004). Semplificando, possiamo dire che si inizia con la visione dei segni sulla carta (unità grafiche) che vengono decodificati e trasformati in parole, sintagmi e frasi, cioè in unità linguistiche. Queste devono essere elaborate per estrarne i significati: è il processo di comprensione, che riguarda anche i testi orali. Per comprendere occorre collegare tra loro le unità linguistiche dell'input, integrando porzioni del testo con il suo co-testo. Allo stesso tempo, ogni singola unità linguistica, e le macro-unità assemblate nel processo di collegamento, deve essere interpretata, deve essere cioè collegata al mondo dei concetti. Le informazioni nuove, provenienti dal testo, vengono così integrate con quelle note, attraverso l'attivazione di schemi cognitivi generali e astratti, che costituiscono la base di ogni nostra conoscenza. In questo processo il lettore cerca attivamente di *dare un senso* a ciò che legge, controllandone la coerenza con altre porzioni del testo e con ciò che già si sa. D'altra parte, un testo non può mai dire tutto e deve dare molto per sottinteso: l'attività di collegamento si basa dunque su una serie di inferenze, di ragionamenti, il più delle volte impliciti, con i quali il lettore colma le lacune, integra le informazioni in un tutto coerente, trae le conseguenze di ciò che sta leggendo, rivedendo eventualmente le sue conoscenze generali.

Questa serie di operazioni, che abbiamo descritto in modo lineare, in realtà non hanno luogo in modo strettamente seriale, ma sono spesso condotte in parallelo. Anzi, le operazioni di livello più alto (comprensione e interpretazione) sovente guidano le operazioni di livello più basso, come la decodifica dei grafemi: i lettori esperti, in particolare, non decifrano le lettere e le parole una ad una, come i bambini piccoli, ma gettano rapide occhiate sul testo, sapendo già in buona parte cosa attendersi e inferendo la forma grafica e linguistica di ciò che stanno leggendo sulla base degli schemi che hanno attivato. Per dirlo nei termini della psicologia cognitiva, si ha una costante interazione tra processi bottom-up (dal livello più basso della decodifica grafemica a quello più alto degli schemi) e processi top-down (dagli schemi generali all'analisi delle parole e dei grafemi).

Nel lettore esperto, tutto questo avviene con grande rapidità ed efficienza: il processo è automatizzato e richiede pochissimo dispendio di energie, ed è questo uno dei motivi per cui i lettori esperti trovano la lettura un'attività persino riposante, quando i testi sono scritti in modo tale da facilitare questi processi. Un testo può risultare ostico a un lettore esperto quando pone problemi di decodifica (è scritto in un formato difficilmente leggibile) o di comprensione (riguarda argomenti poco noti, per i quali non sono disponibili schemi interpretativi; oppure il collegamento delle informazioni tra loro e con gli schemi cognitivi attivati è problematico).

Il lettore poco esperto, o quello che viene definito un cattivo lettore, cioè un lettore con competenze inferiori alla media per la sua età e livello di istruzione, trova difficoltà in qualunque tipo di testo, anche in quelli che risultano comprensibili ad altri lettori della sua età o livello educativo. Non è possibile stabilire in modo assoluto e definitivo se un testo è difficile in sé o lo è per un particolare lettore o gruppo di lettori: la difficoltà emerge sempre dall'interazione tra un lettore e un testo. Tuttavia, non è nemmeno vero che tutti i testi sono uguali, né lo sono tutti i lettori. Esistono criteri in base ai quali si può stabilire la difficoltà oggettiva di un testo in quanto tale, per chiunque, per cui si può certo dire che un testo è oggettivamente più difficile di un altro. E allo

stesso modo un lettore può essere migliore di un altro in generale, trovando cioè facili o comunque comprensibili testi che l'altro trova ardui o del tutto oscuri.

Non è possibile in questa sede sviluppare il tema di cosa sia un buon lettore. Qui vorremmo affrontare l'argomento dei 'buoni testi', testi cioè che favoriscano la comprensione. Per valutare un testo occorre in primo luogo distinguere tra le nozioni di leggibilità e comprensibilità. La prima si riferisce agli aspetti più superficiali del testo e viene misurata mediante apposite formule di leggibilità, come l'indice di Flesch o l'indice Gulpease (Lucisano e Piemontese 1988), basate sul calcolo della lunghezza media delle frasi e delle parole. Testi con frasi lunghe e parole lunghe (che, è stato osservato, corrispondono spesso alle parole meno comuni) avranno un valore di leggibilità più basso di testi con frasi brevi e parole brevi. La leggibilità riguarda inoltre anche aspetti materiali del testo, come il formato e la dimensione dei caratteri o la disposizione grafica della pagina. La comprensibilità invece ha a che fare con l'interazione tra un testo e il suo lettore e non può essere misurata automaticamente mediante una formula. Un testo può contenere solo frasi e parole brevi, eppure risultare del tutto oscuro a causa della lacunosità e disorganizzazione delle informazioni.

Scrivere testi semplici

Diversi autori si sono posti il problema di come rendere più comprensibili i testi scritti, e in particolare quelli scolastici, agli alunni. L'attenzione è stata rivolta ai parlanti nativi, che sovente non capiscono ciò che leggono a scuola e comunque non sono in grado di farlo autonomamente ed efficacemente (ad es. Piemontese 1996a, 1996b; Ferreri 2002; per la comprensione di testi scritti in età prescolare, cfr. Cardarello 2004), sia agli apprendenti dell'italiano come seconda lingua (ad es. Ellero 1999; Pallotti 2000; Bosc e Pallotti, 2003; Grassi, Valentini e Bozzone Costa 2003; Mezzadri 2008). In tutti questi casi è bene non parlare di 'testi semplificati' ma piuttosto di 'testi semplici' (o 'di facile lettura', Piemontese 1996b). La prima nozione implica il rinvio a un testo base, di partenza, su cui poi vengono operati degli interventi di semplificazione. Ciò è fuorviante per due motivi: intanto perché si ipotizza un livello di testo 'normale', rispetto al quale si produce un testo ridotto, derivato; in secondo luogo, si dà l'impressione errata che scrivere un testo di facile lettura sia una mera operazione di maquillage linguistico, di trasformazione formale del testo di partenza, cambiando parole e frasi ma lasciandone sostanzialmente intatta l'organizzazione generale. Invece la semplicità di un testo spesso dipende dalla sua organizzazione logico-concettuale molto più che dalle caratteristiche linguistiche in quanto tali. Per redigere un testo chiaro è dunque necessario "1) pensare in modo chiaro e poi 2) cercare la soluzione linguistica più semplice" (Lavinio 2004: 135).

L'organizzazione del testo

Come abbiamo detto, per comprendere un testo occorre attivare gli schemi giusti: solo così potremo collocare le nuove informazioni all'interno di strutture cognitive preesistenti, che significa appunto comprendere. Se il testo è costruito in modo tale da aiutarci ad attivare gli schemi pertinenti, sarà ben comprensibile; altrimenti risulterà oscuro, se non del tutto incomprensibile. Quando scriviamo un testo che deve essere massimamente comprensibile, ci dobbiamo dunque preoccupare di aiutare il lettore ad attivare gli schemi giusti, a metterlo sulla buona strada nel processo cognitivo della comprensione, a fornire tutte le informazioni di cui ha bisogno per collegare le diverse parti tra loro e con le conoscenze già disponibili. Tutto ciò avviene al livello della *coerenza* testuale, ovvero dell'organizzazione profonda dei contenuti, e concretamente si manifesta in un brainstorming iniziale su cosa occorre trattare, seguito da una scaletta dettagliata del testo. Occorre anche riflettere sulla scelta dei contenuti: certe conoscenze enciclopediche sono spesso date per scontate ma non sono universali. Che le giornate siano più corte d'inverno che in

estate, ad esempio, può essere abbastanza evidente per un italiano ma risultare un concetto sconosciuto a una persona che è sempre vissuta in prossimità dell'Equatore.

Nella fase di redazione vera e propria occorrerà fare in modo che questa coerenza di fondo sia visibile attraverso un uso accorto delle forme di *coesione*, facendo sì che i legami tra concetti siano ben evidenti. In particolare, sarà preferibile mantenere un certo tasso di ridondanza, ad esempio mediante la ripetizione delle parole più importanti, utilizzando le forme piene piuttosto che i pronomi ed evitando le costruzioni ellittiche: forse lo stile ci rimetterà un po', ma il nostro obiettivo, nel redigere questo tipo di testi, è prima di tutto ottenere la massima comprensibilità e non perseguire ricercatezze stilistiche.

Sempre a livello di organizzazione del testo è importante segnalare chiaramente quando si passa da un argomento all'altro, sia mediante un uso sistematico e attento degli a capo, sia curando la scelta dei connettivi testuali da porre all'inizio e alla fine degli argomenti che vengono man mano introdotti.

Il lessico

Spesso si ritiene che la maggior parte delle difficoltà nella comprensione di un testo derivino dall'uso di parole 'difficili'. In realtà il lessico costituisce probabilmente una delle fonti meno significative di difficoltà di un testo: Lavinio (2004) stima che il 97-99% delle parole dei testi scritti in italiano sia comprensibile a parlanti con livello di istruzione pari o superiore alla licenza media (sebbene forse non in tutte le loro accezioni): eppure, questi stessi parlanti nelle indagini internazionali sulla comprensione dei testi scritti, esibiscono enormi problemi. Un alunno straniero può avere maggiori difficoltà, specie nei primi anni, dato che il patrimonio lessicale nella L2, anche nelle migliori condizioni, può aumentare di circa 2650 parole all'anno (Milton e Meara 1995).

In questi casi sarà dunque necessario prestare attenzione a non introdurre parole che possono sembrare familiari ma che tali non sono. Per definire operativamente il grado di familiarità delle parole si ricorre di solito a lessici di frequenza, come il "vocabolario di base" proposto da De Mauro (1980). De Mauro identifica circa 7000 parole la cui frequenza d'uso nella lingua italiana (scritta) è più alta. Tra queste 7000 unità lessicali si possono identificare tre sotto-gruppi: il *vocabolario fondamentale* (le 2000 parole più frequenti della lingua italiana); il *vocabolario di alto uso* (le 2750 parole successive, molto frequenti anche se molto meno di quelli del vocabolario fondamentale); e il *vocabolario di alta disponibilità* (circa 2300 parole, che quasi tutti gli italiani sono in grado di comprendere e usare, anche se non compaiono molto frequentemente nei testi scritti).

Rimanendo a livello di lessico, è da ricordare che le forme figurate e le espressioni idiomatiche risultano più difficili da comprendere, a meno che non siano di uso assai frequente: insomma, sarà meglio dire 'correre molto veloce' piuttosto che 'correre come un razzo' o 'schizzare via'. Infine, una particolare attenzione deve essere posta a certe forme lessicali molto comuni nei testi scolastici e scientifici in genere (Halliday 1987), le nominalizzazioni. Con questo termine si intendono quei sostantivi che derivano da verbi, come *invasione* (da *invadere*) o *inserimento* (da *inserire*). Il loro uso ostacola la comprensione perché quelle che sarebbero delle azioni vengono presentate come cose: se diciamo 'la conquista della Sicilia da parte di Garibaldi' trasformiamo in un unico gruppo nominale lungo e complesso quella che sarebbe invece una frase semplice come 'Garibaldi conquistò la Sicilia'. Questi gruppi nominali possono essere inseriti all'interno di frasi, rendendo le costruzioni ancora più complesse, come 'La conquista della Sicilia da parte di Garibaldi fu una condizione necessaria per la successiva unificazione italiana'. Queste considerazioni ci portano ad analizzare il livello della sintassi.

La sintassi

La sintassi, insieme all'organizzazione testuale, è uno degli ambiti che possono causare le maggiori difficoltà di comprensione. Perché un testo sia comprensibile occorre scrivere frasi brevi: molti studi hanno dimostrato che frasi più lunghe di 20-25 parole presentano difficoltà di comprensione per la maggior parte dei lettori, specie per quelli meno esperti. Le frasi inoltre dovrebbero essere il più possibile semplici da un punto di vista strutturale, privilegiando la costruzione soggetto-verbo-complemento e cercando di ridurre il numero di subordinate, limitandosi a quelle più esplicite e frequenti, come le causali, le finali, le temporali.

Sempre parlando di sintassi e di esplicitzza, ricordiamo che i periodi dovrebbero essere formulati con verbi finiti e di forma attiva: sono da evitare quindi le costruzioni come i passivi (*la legge fu emanata dal governo*) e certi tempi verbali che si trovano spesso nelle subordinate implicite, come il gerundio (*i cittadini devono presentarsi allo sportello esibendo un documento di identità*).

Scrivere testi semplici: alcune precisazioni

Le indicazioni appena fornite possono certamente costituire delle linee-guida generali da tenere presente nella redazione di testi di facile lettura. Tuttavia, occorre applicarle con intelligenza: possono essere infatti sollevate delle perplessità in merito al loro uso acritico.

Un primo rischio che si corre nell'applicare meccanicamente le prescrizioni volte a favorire la comprensibilità dei testi riguarda la sintassi. Si sostiene che la lunghezza eccessiva delle frasi sia in generale un ostacolo alla comprensione. Ciò è vero quando le frasi superano le 20-25 parole, ma non si deve pensare che una frase più corta sia necessariamente migliore di una più lunga: anche testi troppo frammentati, scritti come telegrammi, non risultano ben comprensibili, come ha dimostrato sperimentalmente Blau (1982). Allo stesso modo, non è opportuno associare automaticamente una maggiore difficoltà alla presenza di frasi subordinate: alcune di queste, come causali, le finali o le temporali, risultano comprensibili fin dalle prime frasi e la loro presenza aiuta il lettore a ricostruire i legami logici all'interno del testo. È insomma più facile comprendere 'oggi resto in casa perché piove' che 'oggi resto in casa. Oggi piove': il secondo esempio, pur evitando la subordinazione, lascia implicito il legame tra le frasi, che nel primo caso viene esibito da una semplice congiunzione subordinante (Yano, Long, Ross 1994).

Un altro fraintendimento è pensare che per rendere un testo più semplice basti accorciarlo. In realtà, se si mantiene costante la quantità di informazioni, un testo più breve risulterà più denso sul piano informativo di uno lungo, e la densità concettuale è una delle maggiori cause di difficoltà. Piemontese e Cavaliere (1997) concludono infatti la loro analisi sulla leggibilità e comprensibilità dei sussidiari per la scuola elementare sostenendo che la loro difficoltà risulta sovente dall'eccessiva densità informativa: in poche righe vengono esposti concetti altamente complessi, richiedendo al lettore notevoli sforzi di elaborazione cognitiva. Come sostiene anche Bertocchi (2003), semplificare non significa dunque necessariamente accorciare: di norma un testo più lungo, ma ben spiegato, risulta più comprensibile di uno iper-condensato.

Un terzo dubbio riguarda l'autenticità dei testi a scrittura controllata: essi sarebbero versioni ridotte, derivate, ad uso dei parlanti non nativi, rispetto alle versioni originali, 'autentiche'. Questi testi, però, non sono necessariamente riservati agli alunni non nativi, ma a chiunque abbia bisogno di un certo tipo di scrittura per capire ciò che legge: può trattarsi di bambini, persone con deficit di lettura, persone scarsamente istruite e - naturalmente - anche di stranieri. Nessuno però considera inautentico un libro di storia rivolto ai bambini, ma semplicemente appropriato a loro. Il criterio per valutare un testo risulta dunque la sua appropriatezza, non l'aderenza a qualche canone di purezza quale è la 'autenticità' (Widdowson 1998).

Questa obiezione può essere formulata anche in modo leggermente diverso. L'esposizione ai testi semplici impedirebbe ai lettori di sviluppare le abilità che consentono di leggere anche i testi difficili: se non si leggono mai parole rare o frasi lunghe, come si farà a imparare a leggere testi che le contengono? La risposta è che i testi semplici appartengono a una 'fase ponte' (Favaro 2003), un momento di passaggio in cui essi sono utili e necessari, ma non devono rappresentare un punto di arrivo finale.

Ferrari (2003) ha confrontato sperimentalmente diverse modalità di redazione dei testi. La prima era quella originale, un testo sugli animali scritto per ragazzi italiani di scuola media. La seconda versione, detta 'elaborata', conteneva esattamente il testo di partenza, corredato da glosse esplicative. La terza versione, 'semplificata', era una riscrittura che seguiva i principi enunciati in precedenza (parole comuni, frasi brevi e semplici). La quarta versione, 'semplificata e rielaborata', conteneva le modifiche semplificanti, ma consentiva anche di riorganizzare l'ordine dei contenuti testuali per facilitare l'integrazione cognitiva. I risultati mostrano che questi interventi hanno in generale degli effetti benefici sulla comprensione rispetto al testo di partenza. In particolare, il testo semplificato e quello semplificato e rielaborato ottenevano i risultati migliori, mentre quello elaborato mediante aggiunte risultava più difficile: probabilmente ciò si deve all'allungarsi del testo così ottenuto, che diventava piuttosto pesante e faticoso. Questi risultati sperimentali forniscono indicazioni preziose sulle pratiche da seguire nella redazione di testi di facile lettura.

Oltre la redazione dei testi

La facilitazione della comprensione dei testi scritti e più in generale dell'apprendimento delle discipline scolastiche non si limita esclusivamente alla redazione di testi di facile lettura. Luise (2006) propone un quadro più complessivo composto di quattro dimensioni:

- La lingua: interventi di riscrittura del testo per superare le difficoltà di comprensione.
- I contenuti: la riduzione dei contenuti disciplinari, accantonando quelli di più difficile comprensione.
- La metodologia: la promozione di un ambiente motivante e che sostenga l'apprendimento.
- La relazione: l'instaurazione di un clima collaborativo e positivo sia tra gli alunni che tra gli alunni e l'insegnante.

Si è già parlato ampiamente della lingua da utilizzare per scrivere in modo chiaro. Per quanto riguarda i contenuti, non si vuole proporre un programma ridotto in senso peggiorativo e limitante. Occorre però riflettere su quali contenuti siano davvero utili per comprendere, per sviluppare le competenze e conoscenze necessarie alla scuola e alla vita, e cosa sia invece un inutile spreco di energie. In particolare, a scuola si insiste molto sulla terminologia, su lunghissime liste di parole da mandare a memoria, trascurando invece i processi che sottostanno a tali parole: tutte le parti del fiore sono etichettate in modo maniacale, ma i bambini e i ragazzi spesso non capiscono come funzioni la riproduzione delle piante; si insiste nel distinguere emissario ed immissario di un lago, ma non a tutti è chiaro da dove vengano e dove vadano le acque di un lago, e come e perchè; non parliamo poi della quantità di date e notizie storiche, quando la maggior parte dei cittadini italiani non sa spiegare cosa siano i principi di uno stato liberale e in cosa si differenzia da un sistema feudale. Se c'è qualcosa da ridurre, si riducano dunque le nozioni e le etichette, insistendo invece sulla comprensione dei processi.

Una didattica facilitante non può non tenere conto anche della dimensione affettiva degli allievi, che sta alla base di ogni motivazione ad apprendere. I testi stessi devono essere motivanti, devono cioè stimolare l'interesse degli allievi, dare risposta ai loro bisogni, trovarsi a un livello di difficoltà ottimale che sia al di sopra di ciò che già sanno fare, per non generare noia, ma allo stesso

tempo non risulti così difficile da generare frustrazione. Ugualmente, si possono proporre attività intorno ai testi che vadano oltre i classici esercizi di comprensione, ma che inneschino dinamiche ludiche: cruciverba, indovinelli, cacce al tesoro, giochi a squadre, sono tutte strategie che contribuiscono a vincere l'"anestesia dell'interesse" (Ferreri 2002) che spesso colpisce gli alunni di ogni ordine di scuola. Similmente, saranno da favorire tutte le attività cooperative che danno alla lettura una dimensione sociale, interattiva: non più un atto solitario, da svolgere nel chiuso della propria stanza e da valutare individualmente, ma un lavoro di gruppo, nel quale le conoscenze e i processi vengono condivisi e resi pubblici. Ciò contribuisce da un lato a rendere la lettura un processo attivo, e non una passiva esposizione ai contenuti, dall'altro stimola gli alunni a lavorare in quella che Vygotsky chiama la "zona di sviluppo prossimale", cioè le abilità di livello superiore che riescono a essere dispiegate insieme ad altri e che non sono state ancora sufficientemente interiorizzate per essere utilizzate individualmente (sulla dimensione ludica e cooperativa nella lettura in L2 si vedano Pallotti 2000, Luise 2003).

Insomma, facilitare la comprensione implica una revisione complessiva delle attività didattiche, che investe tutti i momenti della programmazione. Bosc (2006) propone di considerare i seguenti momenti di un percorso didattico nei quali si può favorire la comprensione degli alunni.

- **Attività pre-didattiche.** Prima ancora di entrare in classe l'insegnante può condurre diverse attività preparatorie. In particolare, potrà analizzare i testi da proporre, valutando la loro leggibilità mediante l'applicazione degli appositi indici e la loro comprensibilità con un'analisi più qualitativa che tenga conto delle conoscenze pregresse degli alunni, delle loro abilità, dei loro bisogni e motivazioni. Saranno individuate anche le parole-chiave del brano, preoccupandosi di renderle comprensibili a tutti, e le eventuali parole non appartenenti al vocabolario di base, che potrebbero richiedere spiegazioni.
- **Attività di pre-lettura.** In classe, prima ancora di iniziare a leggere occorre far emergere tutte le conoscenze che gli alunni già possiedono in modo da attivare gli schemi cognitivi che risultano indispensabili nella comprensione del testo. Infatti, secondo i modelli cognitivisti della comprensione, essa avviene anzitutto in modalità top-down, cioè è guidata da ciò che uno già sa, dagli schemi preesistenti, che servono per analizzare e immagazzinare le nuove informazioni. In questa fase si proporranno dunque brainstorming collettivi sull'argomento, domande per stimolare gli alunni a recuperare le conoscenze pregresse, analisi dei loro bisogni formativi. Verranno inoltre fornite le conoscenze fondamentali necessarie per la comprensione, quali parole-chiave, la spiegazione di quelle meno comuni, la visione di immagini e video che instaurino uno sfondo di conoscenze senza richiedere particolari abilità linguistiche.
- **Attività di lettura.** Anche la lettura del brano deve essere attivamente sostenuta dall'insegnante e dal gruppo classe, invece di ridursi a un processo passivo e solitario. Gli allievi saranno dunque invitati a risolvere i loro problemi di comprensione, ad esempio consultando il dizionario o formulando ipotesi interpretative e confrontandole con il testo nel suo complesso. Si chiederà di sottolineare le parti del testo più importanti e, in un formato diverso, quelle che presentano difficoltà. Gli alunni dovranno cercare le catene anaforiche, cioè i diversi luoghi in cui si parla dello stesso oggetto e come questo viene di volta in volta menzionato. Durante la lettura si completeranno griglie per la raccolta di informazioni, si costruiranno mappe concettuali, si creeranno scalette e riassunti per la schematizzazione dei contenuti, fornendo titoli a diverse sezioni e sotto-sezioni dei brani.
- **Attività di post-lettura.** Dopo la lettura attiva del brano, l'insegnante potrà condurre verifiche per accertare cosa è stato compreso e cosa ha presentato più difficoltà, per potere eventualmente condurre attività di recupero e rinforzo. Per fare ciò si possono utilizzare diverse tecniche (cfr Balboni 2008): oltre a molte delle attività già utilizzate in fase di lettura (griglie, mappe, scalette) si potranno usare vari tipi cloze, caccia agli errori di contenuto in testi riscritti appositamente dall'insegnante, organizzazione delle informazioni per l'esposizione orale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Novara
- Bertocchi D. (2003), La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003)
- Bosc F. (2006), *Andare a spasso per il testo: tra teoria e pratica*, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino
- Bosc F. & Pallotti G. (2003), “La lingua delle discipline”. *Insegnare italiano L2 e L1*, 6, in <http://utsstranieri.scuole.piemonte.it/quaderniformazione/quaderno6.pdf>
- Cardarello R. (2004), *Storie facili e storie difficili: valutare i libri per bambini*, Junior, Azzano San Paolo
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma
- Ellero P. (1999), *L'italiano per studiare*, in Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano
- Favaro G. (2003). L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole. In Grassi et al (2003).
- Ferrari S. (2003), *Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi et al (2003)
- Ferreri S. (a cura di) (2002), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Milano
- Grassi R., Valentini A. e Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia
- Halliday M.A.K. (1987), Spoken and written modes of meaning, in Horowitz R. & Samuels S.J. (eds), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma
- Lucisano P. e Piemontese M.E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, “Scuola e città”, 39, 3, pp. 110-124
- Luise M.C. (2003), Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003)
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Novara
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Uni.nova, Parma
- Milton J., & Meara P. (1995). *How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language*, “ITL Review of Applied Linguistics”, 107/108, p. 17-34
- Pallotti G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P.E. (a cura di), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini, Torino, pp. 159-171
- Piemontese M.E. (1996a), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli
- Piemontese M.E. (1996b), *Due parole: un approccio allo svantaggio linguistico in termini di semplificazione di strutture*, in Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali*,. La Nuova Italia, Firenze
- Piemontese M.E. e Cavaliere L. (1997), *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Calò R. e Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- Widdowson H. (1998), *Context, community, and authentic language*, “TESOL Quarterly”, 32, 705-716
- Yano Y., Long M., Ross S. (1994), *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension*, “Language Learning”, 44, 189-219
- Zanetti M.A. e Miazza D. (2004), *La comprensione del testo*, Carocci, Roma

Il percorso di formazione

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo

I lavori qui raccolti sono il frutto del Periodo formativo “Intercultura e integrazione degli studenti stranieri” organizzato dalla Provincia Autonoma di Trento per docenti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado e della formazione professionale, con l’obiettivo di formare, all’interno di ogni istituzione scolastica e formativa presente sul territorio trentino, un docente con specifiche e approfondite competenze che gli consentissero di divenirne punto di riferimento per l’ambito interculturale.

Il terzo modulo formativo di questo lungo percorso è stato il più ponderoso, sdoppiato in ‘livello base’ e ‘livello avanzato’ a seconda del diverso pregresso formativo dei corsisti in tema di italiano L2, e interamente dedicato al processo di insegnamento/apprendimento dell’italiano come lingua seconda, nella convinzione che fosse indispensabile sviluppare precise consapevolezze e adeguate competenze tecnico-professionali, per rendere efficace e credibile questa nuova figura di ‘referente per le iniziative interculturali’, prevista dal *Regolamento per l’inserimento e l’integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale, art. 75 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5*.

All’interno del ‘livello avanzato’, tra i tanti segmenti formativi, quello dedicato all’italiano L2 per lo studio e il successo scolastico è stato affidato a Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo e si è svolto da febbraio a maggio 2008, per un totale di sessanta ore.

Obiettivo di tale percorso è stato l’approfondire la conoscenza dei problemi relativi alla comprensione dei testi disciplinari, sperimentando nella pratica la produzione di percorsi didattici capaci di facilitare la lettura e lo studio da parte di apprendenti di italiano L2. La finalità principale non è stata dunque quella di arrivare a confezionare una serie di prodotti finiti, ossia i percorsi didattici che vengono qui pubblicati, ma piuttosto quella di permettere agli insegnanti di cimentarsi concretamente in un tipo di lavoro che avrebbero poi potuto continuare a svolgere durante la loro consueta attività didattica, valorizzando dunque il processo di cambiamento nell’approccio alla facilitazione dello studio delle discipline.

Nella prima fase del corso, gli insegnanti sono stati guidati a:

- comprendere quali sono le abilità necessarie per affrontare la lettura dei testi per lo studio;
- distinguere le abilità di lettura possedute dal lettore esperto e dal lettore immaturo;
- comprendere quali sono le caratteristiche di un testo ‘amichevole’;
- impadronirsi di alcune tecniche di ‘scrittura controllata’;
- impiegare tecniche di facilitazione della lettura.

Successivamente, gli insegnanti sono stati accompagnati in una ricognizione e in un’analisi critica dei materiali didattici prodotti negli ultimi anni, in formato cartaceo o elettronico, per facilitare lo studio delle materie scolastiche da parte di apprendenti di italiano L2. Tale ricognizione ha evidenziato come i materiali finora prodotti siano prevalentemente costituiti da testi ‘ad alta comprensibilità’ rivolti ad allievi limitatamente italofofoni e da poco inseriti nella scuola italiana. Nell’elaborare le proposte didattiche da sviluppare durante la fase successiva del corso si è cercato dunque di colmare questa lacuna, favorendo da un lato la sperimentazione di tecniche di facilitazione della lettura, più adatte ad apprendenti di livello intermedio o avanzato, e dall’altro la creazione di percorsi rivolti a tutta la classe, che prevedano però diversi livelli di fruizione, così da rispondere all’esigenza di individualizzare le attività sulla base dei livelli di competenza linguistica.

All'esplorazione bibliografica è poi seguita la preparazione della fase più strettamente operativa del corso, ossia quella dedicata alla produzione di materiali didattici. Gli insegnanti – a gruppi o individualmente, secondo le preferenze di ciascuno – hanno scelto l'ambito disciplinare nel quale erano interessati a lavorare e il tipo di percorso che intendevano sviluppare. I progetti sono stati discussi collettivamente con particolare attenzione ad aspetti di base quali i contenuti, i destinatari e gli obiettivi. Gli incontri successivi sono stati dedicati alla progettazione e alla stesura dei percorsi didattici, che sono stati poi presentati all'intero gruppo e commentati collettivamente.

Le schede, le unità didattiche e gli esempi di attività prodotti durante questo percorso di formazione non sono da considerarsi definitivi: chi li utilizza è libero di modificarli secondo le esigenze dei propri studenti, aggiungendo, eliminando o sostituendo ciò che ritiene opportuno. Ogni percorso è introdotto da una breve scheda, con indicazioni e suggerimenti sulle modalità di utilizzo in classe.

SCOPERTE GEOGRAFICHE, ANTICHI IMPERI D'AMERICA E COMMERCIO TRIANGOLARE

Presentazione sintetica del lavoro

Il percorso proposto riguarda le scoperte geografiche del 1400 e 1500, gli antichi imperi d'America e il "commercio triangolare" che si determinò a metà Settecento: sono temi solitamente trattati nella seconda classe della scuola secondaria di primo grado, che permettono, tra l'altro, di sviluppare all'interno del gruppo classe momenti di riflessione interculturale sul tema della diversità e dell'incontro con l'altro.

Si prevede che il percorso possa avere una durata di circa dieci ore.

I materiali sono strutturati in modo da permetterne la fruizione sia da parte di allievi italofoni che non italofoni, con diversi livelli di competenza linguistica.

Destinatari

Allievi di classe seconda della scuola secondaria di primo grado. Per gli apprendenti di L2 presenti in classe è necessaria una competenza non inferiore al livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Obiettivi

Le scoperte geografiche

Contenuti:

- le scoperte geografiche del 1400 e 1500
- biografie di Cristoforo Colombo, Vasco da Gama, Bartolomeo Diaz

Abilità:

- usare testo e paratesto
- ricostruire l'ordine cronologico di eventi storici
- ricercare nel testo le informazioni principali
- pianificare un'esposizione orale

Lingua:

- imparare un lessico disciplinare
- comprendere testi biografici e riferire i dati essenziali in essi contenuti

Gli antichi imperi d'America

Contenuti:

- gli antichi imperi d'America (Maya, Aztechi, Inca)
- caratteri peculiari delle civiltà precolombiane

Abilità:

- analizzare carte geografiche
- esaminare documenti scritti e iconografici
- annotare informazioni

Lingua:

- ampliare il lessico disciplinare
- comprendere e riutilizzare concetti e parole chiave
- comprendere testi espositivi orali

Il commercio triangolare*Contenuti:*

- il commercio triangolare e le sue tappe
- lo schiavismo attraverso un documento originale

Abilità:

- collegare fatti
- individuare in un evento generale le fasi che lo costituiscono

Lingua:

- comprendere le informazioni chiave contenute in un testo espositivo
- orientarsi in un testo autobiografico
- riferire oralmente i risultati di una ricerca di informazioni relative ad un personaggio dato

Istruzioni per l'uso

Il percorso prevede momenti diversificati di attività: lavoro collettivo, lavoro in coppia e in gruppo, uso di internet, visione guidata di materiale filmico, ecc.

Alcuni testi proposti sono scritti, altri orali poiché si ritiene fondamentale lo sviluppo delle abilità di ascolto, oltre che di lettura. Prima dell'avvio del percorso l'insegnante, con l'aiuto di due colleghi diversi, deve preparare le tracce audio dei testi orali, la cui trascrizione è riportata alle pagg. 44-45. Il risultato delle registrazioni deve essere la riproduzione di una lezione espositiva orale quanto più naturale possibile, non deve essere la registrazione di una pedissequa lettura del testo.

Indice

LE SCOPERTE GEOGRAFICHE	15
GLI ANTICHI IMPERI D'AMERICA	26
IL COMMERCIO TRIANGOLARE	37
LO SCHIAVISMO	41
TRASCRIZIONE REGISTRAZIONI AUDIO.....	44

LE SCOPERTE GEOGRAFICHE

Pre-lettura

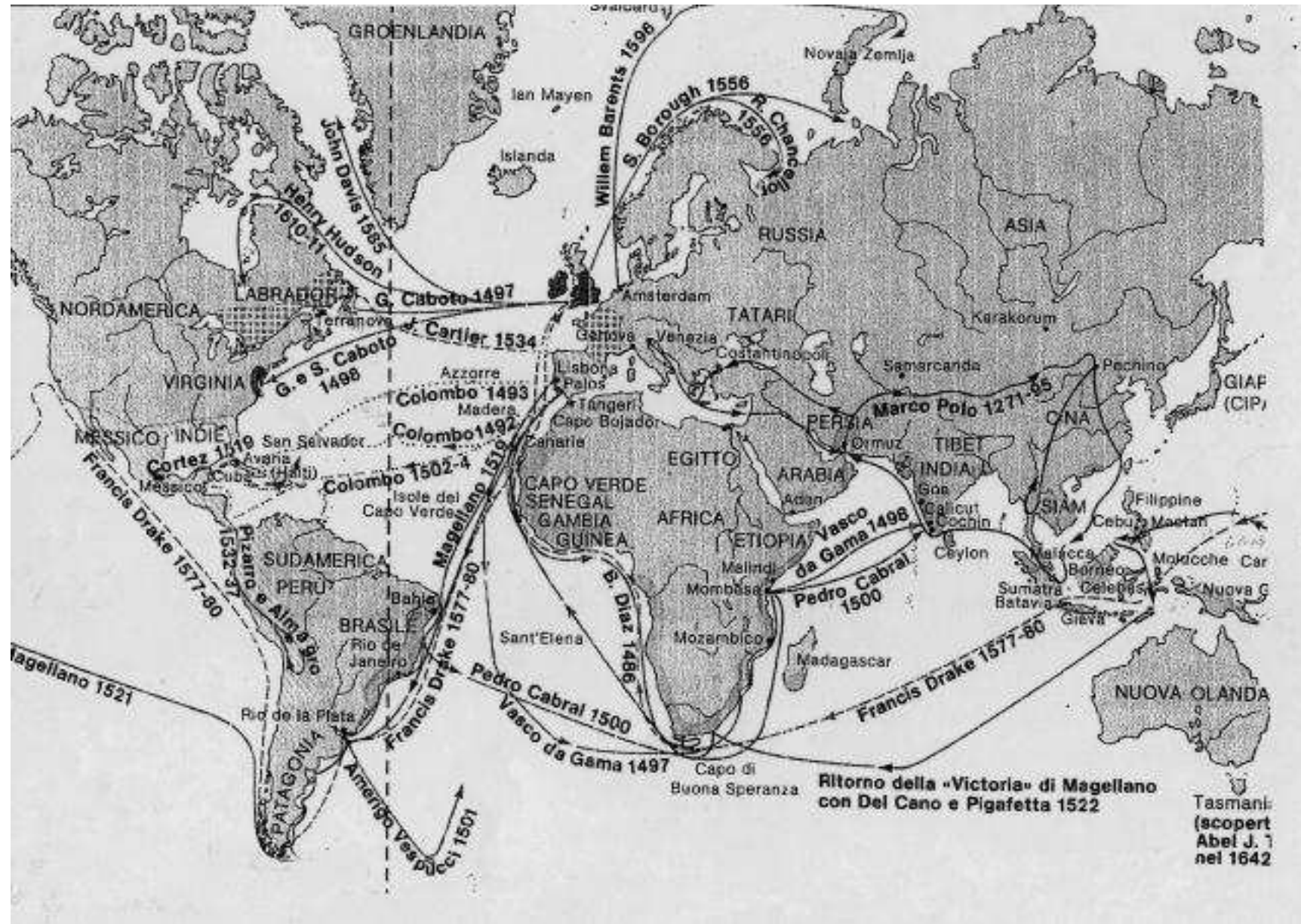
Attività a coppie:

a. Scrivete tutte le parole o frasi che vi vengono in mente quando vi dicono la parola VIAGGIO o ESPLORAZIONE. Avete 5 minuti di tempo.

b. Collegate il significato alla parola giusta:

COMPAGNIA COMMERCIALE	fare il giro di un continente con la nave
CIRCUMNAVIGARE	persona che disegna le carte geografiche
ARCIPELAGO	viaggio con più persone per cercare nuove terre
EQUIPAGGIO	gruppo di persone riunite insieme per l'acquisto e la vendita di merce
ASTRONOMIA	gruppo di isole vicine nello stesso mare
SPEDIZIONE	arrivare a terra con la nave
APPRODARE	scienza che studia le stelle e i pianeti
CARTOGRAFO	insieme delle persone che lavorano su una nave e seguono gli ordini di un comandante

c. Trovate nella carta tutte le nuove rotte del 1400. Avete 2 minuti di tempo.



d. Ricostruite la linea del tempo:

Leggete la tabella. Riporta in ordine sparso alcune importanti scoperte geografiche del 1400 e del 1500. Ricopiate data e nome dell'esploratore sulla linea del tempo, come nell'esempio.

ESPLORATORI	SCOPERTE	PAESI FINANZIATORI
Giovanni e Sebastiano Caboto	Esplorano l'Atlantico settentrionale (1497-98)	INGHILTERRA
Amerigo Vespucci	Esplora le coste del Brasile (1499-1501)	PORTOGALLO
Pedro Alvares Cabral	Scopre il Brasile (1500)	PORTOGALLO
Jacques Cartier	Scopre il Canada (1534)	FRANCIA
Ferdinando Magellano	Passa la punta meridionale del continente americano (stretto di Magellano) e il suo equipaggio fa il giro del globo terrestre (1519-1521).	SPAGNA
Bartolomeo Diaz	Raggiunge la punta meridionale dell'Africa (Capo di Buona Speranza) - 1488	PORTOGALLO
Vasco da Gama	Supera il Capo di Buona Speranza e arriva a Calicut in India (1497-1498)	PORTOGALLO
Cristoforo Colombo	Il 12 ottobre 1492 raggiunge San Salvador nell'America centrale e le Antille; chiama gli abitanti Indios, convinto di aver raggiunto le Indie (Giappone ecc.)	SPAGNA

	1492				1500		
.....	Colombo
Medioevo	Età moderna						

RICORDA: CON LA SCOPERTA DELL'AMERICA INIZIA L'ETA' MODERNA

e. Completate il seguente testo usando le informazioni della tabella.

Il 1400 e il 1500 sono secoli di grandi viaggi, esplorazioni e scoperte. I Paesi europei organizzano spedizioni in terre lontane alla ricerca di nuove rotte commerciali, nuove terre o ricchezze.

Nella prima metà del Quattrocento il Portogallo progetta di circumnavigare l’Africa e trovare la rotta orientale per le Indie. Nel 1488 _____ raggiunge il Capo di Buona Speranza.

Nel 1492 la Spagna dà a _____ tre navi per raggiungere le Indie occidentali, ma i calcoli errati del navigatore lo portano su un’isola dell’America _____.

Nel 1501 un altro navigatore, _____, esplora le coste del _____ e capisce che quello scoperto da Colombo è un nuovo continente. Il continente scoperto da Colombo viene così chiamato _____ in onore di _____.

Nel 1497 _____ raggiunge Calicut, nell’India. Nel 1519 un altro portoghese, _____, compie la circumnavigazione della Terra dimostrando che è rotonda.

Lettura**BIOGRAFIE DI ESPLORATORI****Attività a gruppi:**

- L'insegnante divide la classe in gruppi eterogenei per competenza linguistica e a ciascun gruppo fornisce la biografia di un esploratore: Cristoforo Colombo oppure Vasco da Gama oppure Bartolomeo Diaz (vedi da pag. 20 a pag. 25.). Ciascun gruppo studia la biografia che gli è stata assegnata e annota le informazioni principali su un foglio (se necessario, l'insegnante concorda preventivamente con la classe una scaletta delle informazioni da ricercare). Successivamente il gruppo si prepara per esporre alla classe il testo studiato (tempo: 1 ora).
- Ciascun gruppo espone ai compagni la biografia dell'esploratore studiata nell'attività precedente. I compagni ascoltano e, individualmente, completano uno schema riassuntivo fornito dall'insegnante (tempo: 30 minuti).

Schema riassuntivo

	CRISTOFORO COLOMBO	VASCO DA GAMA	BARTOLOMEO DIAZ
quando nasce			
dove nasce			
per chi viaggia			
quali sono i suoi percorsi			
nuove terre/rotte scoperte			

CRISTOFORO COLOMBO



Navigatore ed esploratore italiano, Cristoforo Colombo nacque a Genova nel 1451 da una famiglia di umile condizione, ma con i frati imparò a leggere e a scrivere, studiò cartografia, geometria, disegno e calcolo.

Durante la giovinezza Colombo esercitò la professione di lanaiolo e di piccolo commerciante, accompagnando il padre in viaggi di piccolo cabotaggio lungo le coste liguri.

Nel 1470 cominciò a navigare al servizio di alcune **compagnie commerciali** genovesi, che avevano succursali in molti porti europei in Spagna, in Portogallo, all'isola di Madera.

Ormai conquistato dalla vita di mare, Colombo navigò su molte navi, dall'Africa al nord Europa, facendo persino naufragio nel 1476 a causa di un attacco pirata, disavventura non rara per quei tempi.

Nel 1486 Cristoforo Colombo si stabilì in Portogallo e, grazie al fratello Bartolomeo, **cartografo**, approfondì la lettura e il disegno delle carte nautiche e studiò le opere di molti **geografi**. Si convinse che la forma della terra fosse sferica, che fosse relativamente breve la distanza via mare tra le coste occidentali europee e quelle orientali asiatiche (Cina, Giappone, India) e che fra esse non ci fosse alcun continente. Cominciò così a coltivare l'idea di raggiungere le Indie, navigando verso occidente.

Per realizzare l'impresa però Colombo aveva bisogno di soldi e di navi, per questo si rivolse alle corti di Portogallo, Spagna, Francia e Inghilterra, senza trovare attenzione per anni.



Finalmente, per battere i Portoghesi che sembravano prossimi a raggiungere le "Indie", i sovrani di Spagna, Isabella di Castiglia e Ferdinando d'Aragona, decisero di finanziare il suo progetto, nominandolo Ammiraglio di tre caravelle: Pinta, Niña, S. Maria, allestite dagli armatori Pinzòn.

Lo scopo dell'impresa era unicamente commerciale e mirava ai ricchissimi mercati di Cina e Giappone, di cui aveva già parlato Marco Polo nel suo libro "Il Milione".



Il 3 agosto 1492 la capitana Santa Maria di 200 tonnellate, la Pinta di 140 e la Niña di poco più di 100, salparono da Palos, con un **equipaggio** spagnolo di 120 uomini. Colombo comandava l'intera **spedizione** ed era imbarcato sulla Santa Maria.

Dopo aver fatto sosta alle Canarie dal 12 agosto al 6 settembre, le tre caravelle si avventurarono

nell'immenso Oceano Atlantico, mai attraversato da nessuno. La traversata durò oltre un mese tra il malcontento degli uomini dell'equipaggio, a cui Colombo spesso doveva nascondere la reale distanza compiuta per non scoraggiarli.

Il 12 ottobre il passaggio di uccelli migratori precedette, tra il giubilo generale, l'avvistamento dell'isola di Guanahani, nell'**arcipelago** delle Bahamas, battezzata da Cristoforo Colombo San Salvador.

Proseguendo la navigazione Colombo scoprì Cuba, pensando si trattasse della Cina, e poi Haiti, che chiamò Hispaniola, dove si stabilì chiamando queste terre "Indie Occidentali" e gli abitanti "Indiani" ma, con grande stupore, constatò che non c'erano quelle enormi ricchezze di cui si parlava in Europa e per le quali la spedizione era stata finanziata.

Ad Haiti costruì una fortezza, lasciò un piccolo contingente di uomini e, il 16 gennaio, riprese il mare per ritornare in Europa, dove arrivò nel marzo 1493, dopo una traversata altrettanto avventurosa, ma sostenuta dall'entusiasmo della "scoperta". Colombo, per testimoniare di aver raggiunto le Indie navigando verso occidente, aveva portato a Palos un carico di prodotti strani e dieci "Indiani", convincendo senz'altro tutti di aver raggiunto terre sconosciute, ma lasciando delusi i sovrani, che si aspettavano da quel viaggio qualcosa di più prezioso.

Nel giro di pochi anni tra il 1493 e il 1500, Colombo guidò altre spedizioni che seguirono la prima. Tra queste, la più importante fu la seconda, partita da Cadice il 25 settembre 1493 con numerose navi e 1500 persone fra cui sacerdoti, dottori e contadini, con il compito di iniziare la colonizzazione dei nuovi territori per i re di Spagna. Durante questa

spedizione vennero scoperte le isole Antille, la Giamaica, e fu esplorata la costa meridionale di Cuba, che Colombo continuò a considerare non un'isola, ma parte di un continente.

Dopo essersi fatto anticipare in Spagna da un carico di 500 schiavi, il 20 aprile del 1496 Colombo salpò per l'Europa e raggiunse Cadice l'11 giugno.

Nel 1498 Cristoforo Colombo ripartì per le "Indie" con una flotta di otto navi e, dopo due mesi di navigazione, giunse nell'Isola di Trinidad, vicino alle coste del Venezuela, per poi tornare a Hispaniola.

Colombo, prima della prima spedizione, si era accordato con i reali di Spagna sul fatto che avrebbe assunto il titolo di Viceré di tutte le terre scoperte e sarebbe stato nominato Ammiraglio dei mari con diritto di trasmissione ai suoi eredi e diritto alla decima parte dei guadagni prodotti. I Re spagnoli si resero però conto che Colombo era sì un grande navigatore, ma non aveva la stoffa del Governatore, così mandarono nella nuova colonia Francisco De Bobadilla, con l'incarico di amministrare la giustizia per conto del Re. Colombo si rifiutò di accettare l'autorità dell'emissario che, per tutta risposta, lo fece arrestare risedendolo in Spagna in catene.

Presto liberato, Colombo organizzò quello che si rivelò il suo ultimo viaggio e nel 1502 riprese il mare. Sfortunatamente un terribile uragano causò la perdita di tre delle quattro navi di Colombo, che continuò la navigazione per altri otto mesi lungo la costa tra l'Honduras e Panama. Anche durante questo viaggio fu sempre convinto di trovarsi in Asia. **Approdò** di nuovo in Giamaica e vi rimase per 10 mesi, prima di tornare in Spagna nel 1504.

Ormai stanco e malato Colombo si stabilì in Spagna, dove però trovò un ambiente ostile: la regina Isabella di Castiglia, sua protettrice, era morta, il re e la corte non comprendevano l'importanza delle sue scoperte. Morì a Valladolid nel 1506, quasi povero, nell'indifferenza generale, convinto di aver raggiunto l'Oriente navigando verso Ponente, ma il suo grande merito rimane quello di aver compiuto un viaggio di scoperta verso una meta che era solo un'intuizione, un'impresa quasi irrealizzabile con i mezzi del tempo.

Tratto e adattato da:

http://www.windoweb.it/guida/cultura/biografia_cristoforo_colombo.htm

VASCO DA GAMA



Vasco da Gama fu un grande navigatore di nobile famiglia: nacque a Sines, in Portogallo, nel 1469 e, già in giovane età, partecipò a varie **spedizioni** lungo la costa occidentale dell'Africa.

In Europa la richiesta di spezie come pepe, zenzero, noce moscata e cannella era sempre più forte, ma questi prodotti, trasportati via terra perché le rotte marittime erano controllate dai Turchi Ottomani, divenivano sempre più costosi.

Il re Manuel I affidò a Vasco da Gama una spedizione con il compito di stabilire la prima rotta navale per l'India **circumnavigando** l'Africa.

Vasco da Gama, sulla sua nave San Gabriel, con altre tre navi ed un **equipaggio** di 170 uomini, partì l'8 luglio 1497.



Per cinque mesi la spedizione viaggiò in direzione sud affrontando prima il caldo equatoriale e poi il freddo crescente dei mari antartici.

Oltrepassato il 22 novembre il Capo di Buona Speranza, che era stato doppiato per la prima volta da Bartolomeo Diaz nel 1488, il 25 dicembre da Gama **approdò** nella baia da lui chiamata Natal.

Continuando la navigazione verso

nord, raggiunse il Mozambico, dove sostò per circa un mese per riparare le barche e curare i marinai malati di scorbuto, malattia dovuta alla mancanza di cibi freschi.

Risalendo la costa africana a Mombasa, nell'odierno Kenia, si dovette difendere con i cannoni dall'ostilità dei nativi, ma a Malindi imbarcò un timoniere molto esperto che guidò la spedizione fino a Calicut, il più importante centro commerciale dell'India meridionale, che venne raggiunto il 18 maggio 1498.

Il Governatore di Calicut, offeso dallo scarso valore dei doni portati dai Portoghesi, e l'ostilità dei mercanti musulmani, costrinsero Vasco da Gama a ripartire. Il viaggio di ritorno durò 11 mesi, dal 5 ottobre al 9 settembre 1499: Vasco da Gama e il suo equipaggio approdaronò a Lisbona, accolti come trionfatori per il vantaggio conseguito sui rivali spagnoli.

Nel 1502 gli fu affidata una nuova flotta diretta sempre in India; durante questa spedizione Vasco da Gama stabilì colonie e stazioni commerciali, costrinse il Maraja alla pace forzata e fece ritorno in patria con le stive cariche di beni che gli assicurarono ricchezza e prestigio per il resto dei suoi anni.

Ma la crudeltà utilizzata nella conquista suscitò cattiva impressione anche sui suoi concittadini, che lo tennero lontano dai posti di potere fino al 1454, quando fu nominato Vicerè delle Indie da Re Giovanni III, pochi mesi prima della sua morte, avvenuta in India a Cochin.

Tratto e adattato da:

http://www.windoweb.it/guida/cultura/biografia_vasco_de_gama.htm

BARTOLOMEO DIAZ



Non si conosce molto della vita di Bartolomeo Diaz, che nacque in Algarve presumibilmente attorno al 1450, studiò matematica e **astronomia** all'Università di Lisbona e per tutta la vita navigò per conto della corona portoghese.

Nel 1486 dal re del Portogallo Giovanni II gli furono affidate due navi con l'incarico di approfondire le esplorazioni della costa occidentale dell'Africa.



Partito nell'agosto del 1487, raggiunse senza rendersene conto l'estremità meridionale dell'Africa, toccando il Capo da Padrao e quindi la Baia di Algoa.

Si fermò in diversi punti della costa africana e scoprì un'isola che fu chiamata Santa Cruz e il Rio Do Infante, oggi Great Fish River.

Da qui, sorpreso da furiose tempeste e obbligato dall'**equipaggio**, dovette ritornare indietro, ripercorrendo la stessa rotta.

Fu allora che si accorse di aver doppiato il capo e ritrovò anche la nave che credeva perduta. Il capo prese il nome di Capo Tormentoso e venne poi ribattezzato da re Giovanni II Capo di Buona Speranza. Da qui intraprese il viaggio di ritorno che lo portò a Lisbona nel dicembre 1487.

Anni più tardi, nel 1497, pensò di organizzare un'altra spedizione per continuare la via ormai tracciata. Il comando venne affidato a Vasco da Gama e Diaz lo affiancò con un incarico più modesto.

Nel 1500 prese parte infine alla spedizione di Pedro Alvarez Cabral e nel corso di questo viaggio raggiunse le coste del Brasile; nel viaggio di ritorno la sua nave, insieme con altre, scomparve in una tempesta.

Tratto e adattato da:

<http://www.griffini.io.it/laScuola/prodotti/esploratori/Viaggi%20ed%20esplorazioni/Diaz.htm>

GLI ANTICHI IMPERI D'AMERICA

Pre-ascolto

Attività a coppie o in piccolo gruppo: attraverso la lettura di alcuni documenti, gli allievi attivano conoscenze di contenuto e linguistiche sull'argomento.

Documento 1

Osservate il documento: è la pagina di apertura di un'enciclopedia on line.

Rispondete alle domande.

- Di che argomento tratta il documento?
- Di quanti popoli si parla?
- Come si chiamano gli antichi imperi d'America?
- Chi sono i figli del Sole?
- Cosa fanno i Conquistadores?

SAPERE.it > Canale Storia

Gli Antichi imperi d'America



Mappa dei contenuti

Gli Olmechi, il "popolo del giaguaro". La storia e i monumenti del Maya. L'impero del popolo guerriero Azteco. Le mille culture delle Ande unificate dalla dinastia dei figli del Sole: gli Inca. Civiltà spazzate via dalla furia distruttrice dei Conquistadores.



Tratto da:

Da www.sapere.it, Enciclopedia on line

Documento 2

IMPERO, POPOLO e CIVILTÀ. Conoscete queste parole? Cercatele nel documento 1.

Ora leggete il documento 2: è tratto dal dizionario della lingua italiana De Mauro. Sottolineate le definizioni che spiegano il significato delle tre parole.

pò |po| lo

1 l'insieme degli individui che si considerano o sono considerati appartenenti a una stessa collettività, spec. etnicamente omogenea, in quanto abitano un territorio geograficamente o politicamente definito o hanno in comune lingua, cultura, tradizioni, ecc.: il p. italiano, i popoli arabi, i popoli dell'America latina | l'insieme dei cittadini di uno stato in contrapposizione al sovrano o ai gruppi dirigenti: una regina molto amata dal p.

2 l'insieme di persone che hanno una comune fede religiosa: il p. cristiano, musulmano; p. di Dio, la comunità dei cristiani; p. eletto, nell'Antico Testamento, il popolo ebraico; p. santo, nell'Antico

Testamento, il popolo di Israele, nel Nuovo Testamento, i cristiani | l'insieme dei fedeli, spec. appartenenti alla religione cristiana: il sacerdote invita il p. a pregare | OB i credenti di una stessa parrocchia; la parrocchia stessa
3 insieme di persone accomunate da identici interessi, abitudini e sim.: il p. del teatro, degli artisti; p. della notte, l'insieme di coloro che frequentano abitualmente discoteche, locali notturni, ecc.

4 la parte della popolazione che vive in condizioni socialmente ed economicamente più disagiate: provenire dal p.; donna del p., popolana | nel linguaggio marxista, proletariato

5 folla, massa di gente: passare tra due ali di p. | con riferimenti ad animali, sciame, stormo, branco, ecc.

im |pè| ro

1a s.m., autorità, dignità di imperatore | durata dell'esercizio dell'autorità imperiale

1b s.m., forma di governo monarchico che ha a capo un imperatore

1c s.m., organismo politico costituito da un insieme di nazioni e popoli diversi sottoposti a un'unica autorità che ha generalmente il titolo di imperatore, spec. con riferimento all'Impero Romano o al Sacro Romano Impero: i. giapponese, russo, napoleonico; la caduta dell'i., lotta tra papato e i. | il territorio su cui si estende tale autorità: i confini dell'i. austroungarico, le province dell'I. Romano

2 s.m., fig., ambito di influenza, sfera di dominio, spec. economico, di una persona, una società, una nazione e sim.: l'i. industriale giapponese, l'i. economico dei Rockefeller

3 s.m. LE dominio assoluto, autorità; anche fig.: chi de' Numi esercitava i. | sugli uomini ferini (Foscolo); l'i. assoluto dell'usanza (Leopardi) | autorevolezza: lo sguardo aveva ripreso la solita espressione d'i. (Manzoni) | vordine, disposizione: quantunque gl'imperi di Manlio fossero sì aspri (Machiavelli)

ci|vil|tà

1 l'insieme delle caratteristiche materiali, sociali e culturali che identificano un popolo, spec. relativamente a una data epoca, area o fase di sviluppo: le grandi c. del passato, la c. greca, egiziana, occidentale, c. tecnologica | TS paleol., archeol., il complesso degli aspetti materiali e culturali che caratterizzano una fase dello sviluppo di popolazioni arcaiche: c. acheuleana

2 l'insieme delle conquiste materiali e culturali dell'intero genere umano: nascita della c., il cammino della c., portare la c., qui la c. non è ancora arrivata

3 buona educazione, urbanità: comportarsi, trattare qcn. con c.

4 cittadinanza

Documento 3

Osservate le carte geografiche e completate la tabella: quali stati troviamo oggi nelle terre degli antichi imperi d'America?

PASSATO ETÀ MODERNA	PRESENTE OGGI
Impero Olmeca	
Impero Maya	
Impero Azteco	
Impero Inca	





Gli antichi imperi d'America

Documento 4

Tutte le immagini delle pagine seguenti riguardano le civiltà precolombiane. In alcuni casi sono state messe delle didascalie, che danno informazioni utili.

Osservate le immagini, leggete le didascalie e decidete se queste affermazioni sono vere o false:

- | | | |
|--|---|---|
| Le civiltà precolombiane avevano una struttura sociale a forma di piramide. | V | F |
| Le civiltà precolombiane hanno prodotto molte opere d'arte e di artigianato. | V | F |
| Gli Inca non sapevano lavorare l'oro. | V | F |
| I Maya non sapevano calcolare il ciclo del tempo. | V | F |
| La capitale degli Aztechi era costruita su una serie di isole. | V | F |
| Questi popoli non praticavano sacrifici umani. | V | F |
| I popoli degli antichi imperi d'America usavano costruire maschere e ornamenti preziosi. | V | F |
| I Maya non conoscevano la scrittura. | V | F |
| Gli scultori costruivano statue con teste di grandi mostri o serpenti. | V | F |
| Gli Aztechi non avevano una religione. | V | F |
| Negli antichi imperi d'America c'erano importanti città. | V | F |
| I Maya coltivavano il cacao. | V | F |
| Gli Inca non avevano un esercito. | V | F |



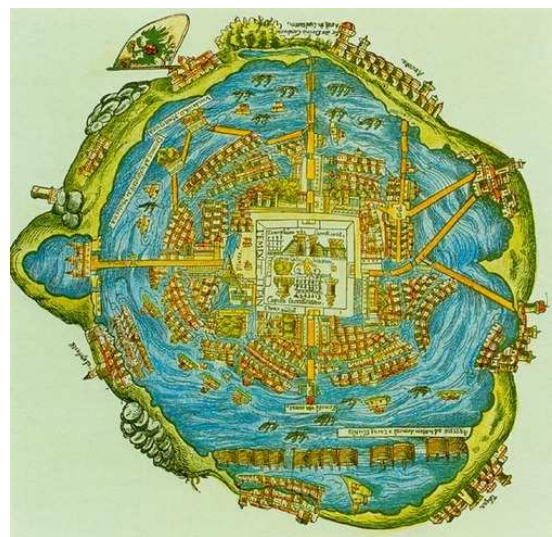
Civiltà inca



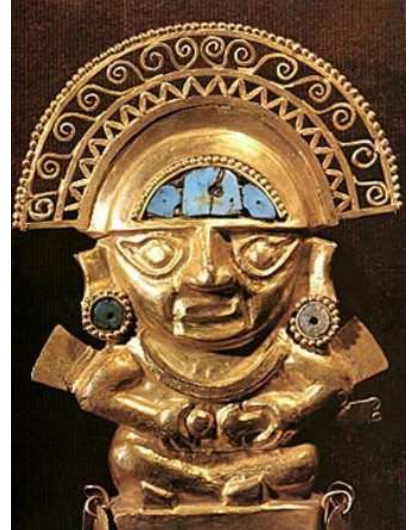
Calendario maya



Scrittura maya



Capitale azteca



Divinità azteca



Guerrigri inca



Divinità maya mentre consumano cioccolato

Ascolto**Attività individuale:**

a. Ascolta le registrazioni audio¹ di due estratti di lezioni di storia sulle civiltà precolombiane e annota le informazioni richieste.

 Audio 1	 Audio 2
✓Chi erano	✓Chi erano
✓Dove vivevano	✓Dove vivevano
✓Religione	✓Religione
✓L'arrivo dei Conquistadores	✓L'arrivo dei Conquistadores

b. Ascolta di nuovo le due registrazioni audio e compila la tabella.

	AZTECHI	INCA
Vivevano in Messico		
Vivevano in Perù		
Avevano un esercito composto da diverse etnie		
La loro capitale era Tenochtitlàn		
Facevano sacrifici umani		
Adoravano diverse divinità		
Furono conquistati dagli Spagnoli		
La società era organizzata in rigide classi sociali		

¹ Trascrizioni alle pagg. 44-45.

c. Usa le parole nei riquadri per completare i testi, poi riascolta le due registrazioni audio e controlla.

sacrifici umani e feste divinità Città del Messico politeismo civiltà precolombiane
 Monarchia spagnola Messico dio isolotto conquista capitale Spagnoli

GLI AZTECHI

Gli Aztechi furono una delle grandi _____, la più florida e viva al momento del contatto con gli _____.

Si svilupparono nella regione mesoamericana dell'attuale _____ dal secolo XIV al XVI. [...]

L'aquila della leggenda azteca volò su un cactus che cresceva su un _____ in mezzo al Lago Texcoco e lì gli Aztechi fondarono la loro _____ Tenochtitlàn.

Oggi il lago è ormai prosciugato da anni, Tenochtitlàn è diventata _____ [...]

Gli Aztechi seguivano una forma di _____ molto complicata comprendente un grande numero di _____. [...]

Il _____ nazionale degli Aztechi era Huitzilopochtli, nome che significa letteralmente "colibrì del Sud", che era dio della guerra e del sole. [...]

In suo nome venivano celebrati _____. [...]

La _____ dell'impero azteco e delle altre popolazioni che abitavano la regione della Mesoamerica avvenne grazie un piccolo esercito comandato da Hernán Cortés per conto della _____. [...]

Inca esercito classi sociali sacerdoti popolo Perù curaca
 impero precolombiano avventurieri spagnoli inca supremo

GLI INCA

L'Impero inca è stato il più vasto _____ del continente americano.

La sua esistenza va dal XIII secolo fino al XVI secolo e la sua capitale fu Cuzco, nell'attuale _____ . [...]

La società inca, nella fase imperiale, era suddivisa in _____ distinte e determinate. All'apice della costruzione piramidale risiedeva l'_____, garante del legame con le forze celesti che presiedevano alla continuità dell'impero. Seguivano i _____ che erano visti come gli interpreti del volere delle divinità. Gli altri componenti della classe dominante, genericamente appellati "_____", i nobili o i signori, erano preposti alla conduzione delle strutture imperiali. I "_____", i capi delle etnie conquistate, mantenuti nel loro potere, erano i responsabili del potere esecutivo nelle singole province. Il _____, infine, in cui si raggruppava la massa complessiva dei sudditi, forniva la necessaria manodopera per la sopravvivenza dell'intero sistema. [...]

Il fulcro delle armate imperiali era rappresentato dall'_____. [...]

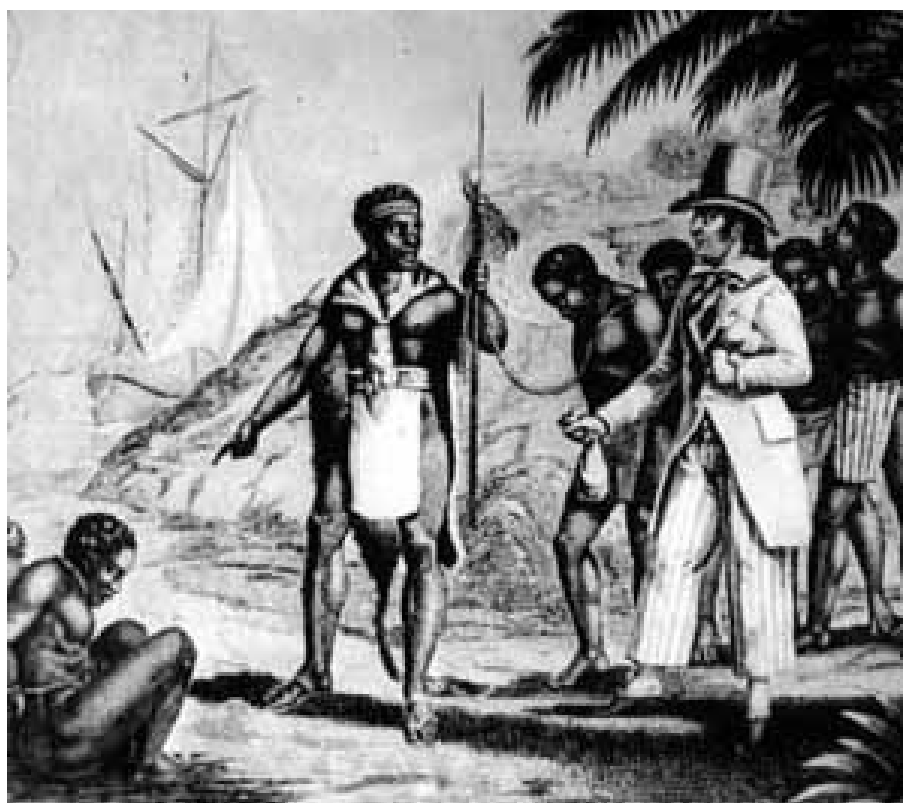
La conquista dell'impero inca è avvenuta nei primi decenni del Cinquecento per mano degli _____, detti Conquistadores, che con un colpo di mano riuscirono a cancellare un impero vasto e consolidato. [...]

IL COMMERCIO TRIANGOLARE

Pre-lettura

Attività collettiva:

Osservate l'immagine. Di cosa si tratta secondo voi? A cosa vi fa pensare?



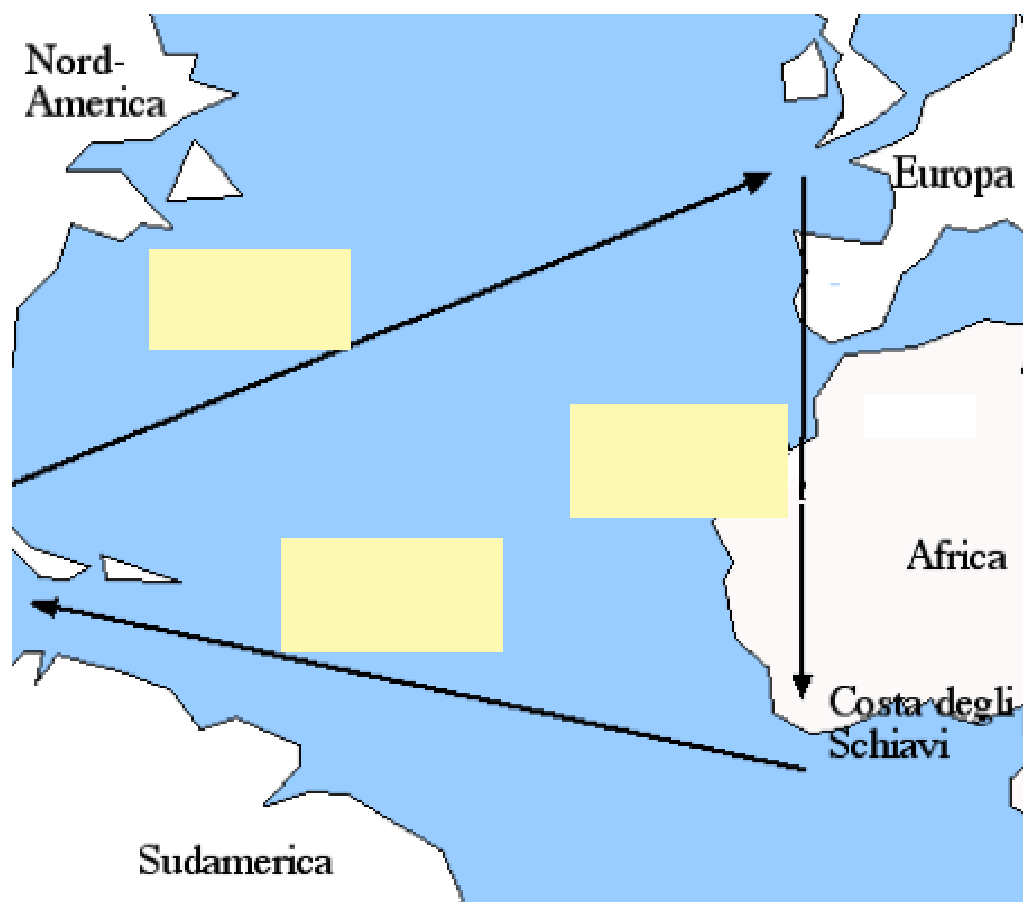
Lettura**Attività a coppie:****a. Leggete il testo e sottolineate queste informazioni relative al commercio triangolare:**

- quando è iniziato
- come avveniva

I mercanti portoghesi introdussero i primi schiavi africani in Europa intorno al 1450, come elementi decorativi delle corti. Usare i prigionieri come schiavi domestici era una pratica diffusa fra le tribù della costa dell'Africa Occidentale e i mercanti locali vendevano gli schiavi in cambio di beni di produzione europea: tessuti, vetro e armi. Nel Cinquecento la colonizzazione del Sud America ampliò le prospettive di questo modesto commercio bilaterale, creando un nuovo polo con il traffico di schiavi africani attraverso l'Atlantico.

In un primo tempo le colonie inglesi e francesi delle Indie Occidentali si affidarono a lavoratori europei, ma il caldo torrido e le malattie tropicali sterminarono tre su quattro coloni bianchi nel giro di due anni. Quando il boom dello zucchero, a metà Settecento, provocò il bisogno urgente di manodopera numerosa e a poco prezzo, più adattabile al clima e al duro lavoro nelle piantagioni, si determinò il "commercio triangolare". Le navi dall'Europa andavano in Africa per barattare prodotti europei (tessuti, oggetti di cuoio o vetro, armi, alcol, ecc.) in cambio di schiavi africani. Questi venivano poi imbarcati nell'orrendo viaggio detto "Passaggio Intermedio" e mandati nel Nuovo Mondo, dove il carico vivente era scambiato con metalli preziosi, zucchero, tabacco, cotone, ecc. destinati all'Europa.

- b. Completate la carta inserendo al posto giusto i nomi delle merci trasportate dalle navi:** COTONE, ARMI, SCHIAVI, ZUCCHERO, OGGETTI DI CUOIO O VETRO, TABACCO, TESSUTI, ALCOL, METALLI PREZIOSI



- c. Ricopiate le parti del testo che danno le informazioni riportate nella tabella.**

In Africa vengono scambiati beni di produzione europea con schiavi.	
Gli schiavi vengono portati in America.	
In America gli schiavi vengono ceduti in cambio di metalli preziosi e prodotti coloniali.	
I metalli preziosi e i prodotti coloniali vengono portati in Europa.	

d. Usate queste parole per completare il testo sotto:

scambiano	prodotti	tappe	schiafi	barattati	
Europa	America	scambio	commercio	Europa	America

Il commercio triangolare è lo _____ di merci tra tre continenti: _____, Africa, _____. Questo scambio di merci è fatto di tre _____.

Prima tappa. Le navi di Portoghesi, Spagnoli, Inglesi, Olandesi, partono dall'_____ cariche di oggetti in cuoio, in vetro, alcol, fucili e polvere da sparo. Arrivano in Africa dove questi prodotti vengono _____ con schiafi.

Seconda tappa. Gli _____ comprati in Africa vengono caricati sulle navi e portati in _____. Durante il viaggio molti schiafi muoiono perché ricevono poco cibo, sono legati, hanno poco spazio e stanno nella sporcizia. In America gli Europei _____ gli schiafi con prodotti delle colonie e metalli preziosi.

Terza tappa. I _____ ricavati dal _____ di schiafi vengono portati in Europa.

LO SCHIAVISMO

Pre-lettura

Visione del film "Amistad" (S. Spielberg, USA, 1997): spezzone della cattura e delle condizioni sulla nave negriera (circa 20 minuti).

a. Attività collettiva orale, attraverso domande-guida:

- Da dove vengono gli schiavi?
- Come vengono catturati?
- Come vengono trasportati?
- Come sono sistemati nelle stive?
- Cosa succede ai più deboli o alle donne?
- Come vengono preparati alla vendita?
- Dove vengono venduti?

b. Attività individuale: ripensando allo spezzone del film...

- Il personaggio che più mi ha colpito: _____
perché _____
- Un momento che mi ha particolarmente colpito: _____

- Un gesto che mi è/non mi è piaciuto: _____

- Un'emozione che ho provato: _____

- Un mio pensiero su ciò che ho visto: _____

Letture**L'ESPERIENZA DI UNO SCHIAVO****Attività a coppie:**

a. Leggete il testo, tratto dall'autobiografia di Olaudah Equiano (1745-1797), fatto schiavo a 11 anni, e sottolineate le parti che rispondono a queste domande:

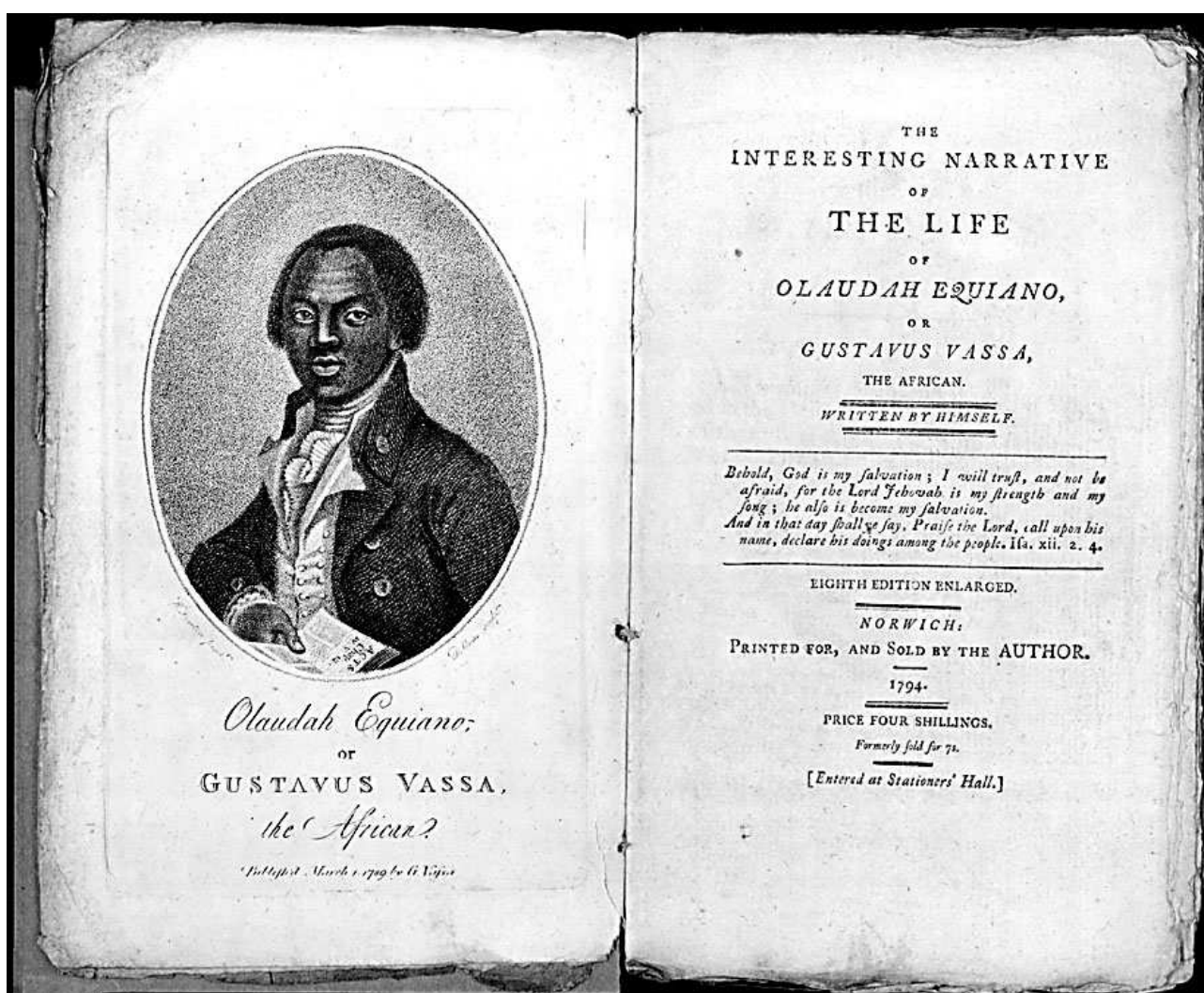
1. In che modo Olaudah Equiano diviene schiavo?
2. Che cosa temono gli schiavi neri al loro arrivo in America?
3. Che cosa succede invece?
4. Che cosa dicono i vecchi schiavi che vanno a parlare con i nuovi arrivati?

Un giorno, mentre tutti i nostri lavoravano nei campi come al solito e solo noi due, mia sorella e io, eravamo lasciati a badare alla casa, due uomini e una donna scavalcarono il muro e in un attimo si impadronirono di noi due, ci tapparono la bocca senza darci il tempo di gridare o di fare resistenza e poi fuggirono trascinandoci nel bosco più vicino. Qui ci legarono le mani e, attraverso il bosco, ci portarono il più lontano possibile...

La notte successiva, al momento del riposo, ci offrirono da mangiare, ma rifiutammo; il nostro solo conforto fu quello di passare tutta la notte abbracciati e in pianto... Dopo mia sorella mi fu strappata a viva forza e portata via subito, e io ne fui così sconvolto da non poterlo descrivere.

Arrivammo infine in vista dell'isola di Barbados, al che i bianchi a bordo diedero in grandi urla di gioia. Non sapevamo che pensare di tutto questo; ma come la nave si avvicinò, vedemmo chiaramente il porto e altre navi di tipo e dimensioni diverse, e presto fra quelle calammo l'ancora a Bridgetown. Molti mercanti e piantatori salirono a bordo, benché fosse sera. Ci misero insieme in piccoli gruppi e ci esaminarono con cura; ci fecero anche saltare, e ci indicarono la terra, volendo dire che era là che dovevamo andare. Al vedere

queste cose pensammo che saremmo stati mangiati da questa brutta gente, che tale a noi appariva; e quando poco dopo ci rimandarono nella stiva, fra noi v'era paura e tremore e tutta la notte non si sentirono che pianti, tanto che alla fine i bianchi decisero di far venire da terra dei vecchi schiavi a tranquillizzarci. Questi ci dissero che non saremmo stati mangiati, ma che dovevamo lavorare e che presto ci avrebbero portato a terra dove avremmo incontrato molti dei nostri conterranei.



b. Fate una ricerca in biblioteca e su internet:

Olaudah Equiano è riuscito a diventare un uomo libero? Dove ha scritto la sua autobiografia? In che lingua? Cosa ha fatto di importante nella sua vita?

TRASCRIZIONE REGISTRAZIONI AUDIO

Audio 1

GLI AZTECHI

Gli Aztechi furono una delle grandi civiltà precolombiane, la più florida e viva al momento del contatto con gli Spagnoli.

Si svilupparono nella regione mesoamericana dell'attuale Messico dal secolo XIV al XVI. In nahuatl, il linguaggio nativo degli Aztechi, "Azteco" significa "colui che viene da Aztlan": una regione mitica nel nord del Messico. Gli Aztechi si riferivano a loro stessi come Mexica o Tenochca: l'uso del termine "aztechi" come termine generico per designare tutte le genti accomunate ai Mexica da tradizioni, abitudini, religione e lingua, è stato introdotto dal geografo tedesco Alexander von Humboldt, per distinzione dagli attuali Messicani.

Nella mitologia azteca, la leggenda vuole che i Mexicas fossero partiti da Aztlan per seguire le indicazioni di un oracolo: là dove un'aquila con un serpente tra gli artigli si fosse posata su un cactus, sarebbe sorta la loro nuova patria. L'aquila della leggenda azteca volò su un cactus che cresceva su un isolotto in mezzo al Lago Texcoco e lì gli Aztechi fondarono la loro capitale Tenochtitlàn.

Oggi il lago è ormai prosciugato da anni, Tenochtitlàn è diventata Città del Messico, ma l'aquila della profezia è rimasta al centro della bandiera messicana.

Gli Aztechi seguivano una forma di politeismo molto complicata comprendente un grande numero di divinità. Molto importante era il Dio Quetzalcoatl, leggendario re Tolteco considerato padre della civiltà e colui che aveva introdotto numerose innovazioni sociali. Secondo la leggenda, Quetzalcoatl sarebbe migrato dalla Mesoamerica a bordo di una nave con la promessa di tornare a guidare i popoli della zona dopo un certo lasso di tempo. Il dio nazionale degli Aztechi era Huitzilopochtli, nome che significa letteralmente "colibrì del Sud", che era dio della guerra e del sole. Originariamente di poca importanza nella cultura nahuatl, con il passare del tempo divenne sempre più importante, fino a diventare la divinità principale della religione Azteca. In suo nome venivano celebrati sacrifici umani e feste soprattutto nel mese di Panquetzaliztli.

La conquista dell'impero azteco e delle altre popolazioni che abitavano la regione della Mesoamerica avvenne grazie un piccolo esercito comandato da Hernán Cortés per conto della Monarchia spagnola. Quando venne sottomesso l'impero azteco, la conquista spagnola riguardò tutto il resto del continente e fu decisamente più facile. La conquista non fu solo militare ed amministrativa, ma anche sociale, culturale e religiosa, e diede così vita ad una nuova identità culturale che permane tuttora nel Messico attuale. Il periodo successivo alla conquista, che durò circa 300 anni, viene comunemente chiamato periodo "Coloniale" o del Vicereame della Nuova Spagna.

Audio 2

GLI INCA

L'Impero inca è stato il più vasto impero precolombiano del continente americano.

La sua esistenza va dal XIII secolo fino al XVI secolo e la sua capitale fu Cuzco, nell'attuale Perù. Gli Inca unificarono, conquistando o annettendo pacificamente, la maggior parte dei territori occidentali dell'America del Sud. Ad ogni popolo conquistato venivano imposti l'idioma e la religione dell'Impero. A loro volta, gli Inca si arricchivano della cultura dei popoli annessi.

La società inca, nella fase imperiale, era suddivisa in classi sociali distinte e determinate. All'apice della costruzione piramidale risiedeva l'inca supremo, garante del legame con le forze celesti che presiedevano alla continuità dell'impero. Seguivano i sacerdoti che erano visti come gli interpreti del volere delle divinità. Gli altri componenti della classe dominante, genericamente appellati "inca", i nobili o i signori, erano preposti alla conduzione delle strutture imperiali. I "curaca", i capi delle etnie conquistate, mantenuti nel loro potere, erano i responsabili del potere esecutivo nelle singole province. Il popolo, infine, in cui si raggruppava la massa complessiva dei sudditi, forniva la necessaria manodopera per la sopravvivenza dell'intero sistema. In epoca tarda si manifestò la nascita di una classe ulteriore: quella degli "yanacona", i servi particolari dei signori, a metà strada tra la condizione di servitù e quella di inservienti, anche di alto livello. L'Inca supremo, detto Qhapaq inca, ovvero signore assoluto, godeva di altri appellativi. I suoi sudditi erano soliti rivolgersi a lui chiamandolo "Sapa Inca", unico signore, ma anche "Intip Churin", figlio del Sole o "Guaccha Cconcha", protettore dei poveri. Il suo potere era assoluto e godeva di prerogative che rispecchiavano la sua presunta origine divina. Il fulcro delle armate imperiali era rappresentato dall'esercito. Si trattava di una massa composita divisa per etnie e comandata ciascuna dai propri capi, ma coordinata dallo stato maggiore degli Inca e, in casi particolari, diretta dall'Inca supremo in persona. Ogni schiera conservava i propri colori e si adornava degli usuali emblemi di guerra dando all'insieme un'immagine pittoresca e variegata che, data la moltitudine delle unità impiegate, impressionava qualunque avversario.

La conquista dell'impero inca è avvenuta nei primi decenni del Cinquecento per mano degli avventurieri spagnoli, detti Conquistadores, che con un colpo di mano riuscirono a cancellare un impero vasto e consolidato. Lo scontro decisivo, avvenuto nella piazza principale di Cajamarca, nell'attuale Perù, decise in poche ore di lotta la fine di una dinastia che aveva forgiato uno stato nell'altipiano andino. Il confronto tra due civiltà, quella europea - provvista di armamenti avanzati - e quella Inca - ancora all'età del bronzo - non poteva che risolversi a vantaggio della prima.

