

Dalla galassia di Gutenberg uno sguardo sulla Geografia

Un viaggio nell'editoria scolastica italiana: riflessioni - guida sui libri di testo per la scuola primaria

Nella storia scolastica italiana, il libro di testo è stato un testimone privilegiato di molti cambiamenti che hanno spesso mutato la sua fisionomia e minato talvolta la sua stessa essenza¹.

Dopo anni in cui il dibattito sulla sua funzione era diventato marginale, con l'entrata in vigore delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati si è registrato un rinnovato interesse: accanto ad un rifiorire di articoli su riviste scolastiche specializzate e periodici di impronta didattica, si è assistito ad una serie di iniziative di incontro e di discussione sul tema, aventi come finalità quella di far riflettere sul rapporto tra epistemologia disciplinare, fondamenti didattici, Indicazioni ministeriali e prescrizioni legislative.

La spinta al cambiamento, rappresentata dalle innovazioni in campo legislativo, ha indotto le case editrici ad immettere sul mercato libri di *nuova generazione* in cui spesso gli insegnanti, ciascuno con le proprie idee guida, i propri convincimenti, le proprie predilezioni, faticano a riconoscersi.

Sfogliando i diversi manuali scolastici, così ricchi di immagini e colori, ridondanti di informazioni e caratterizzati da varie proposte operative, si fatica quasi a riconoscere la nostra *vecchia* e *cara* disciplina, alla quale avevamo rivolto le prime ingenuità curiosità, gli interessi via via più articolati e specifici, vere e proprie passioni e qualche volta, purtroppo, anche antipatie più o meno consapevoli.

L'immagine che oggi l'editoria scolasti-

ca dà di sé è quella di una sorta di teatrante che mette in scena personaggi sempre diversi, ma accomunati da una stessa matrice: la sensazionalità.

Dentro contenitori colorati, dalle forme più varie, accompagnati da kit di presunti giochi didattici, con calendari, cartelloni e agende al seguito, guide per insegnanti, eserciziari per rinforzare gli apprendimenti, raccolte di schede da includere nel portfolio delle competenze individuali, i libri delle multidisciplinane sono cresciuti a dismisura, sono diventati prolissi, difficili da utilizzare. Del resto il libro di testo, con la sua grande mole di contenuti trattati, trova una sua giustificazione nel fatto di rifarsi alle Indicazioni ministeriali che, come già era accaduto per i programmi dell'85, riflettono una visione di scuola dai traguardi ambiziosi.

Utilizzando una metafora geografica, possiamo dire che molti testi hanno rotto gli argini naturali del loro alveo, sono straripati, inondandoci di una quantità incredibile di materiali di vario genere. Eppure, come afferma Morin, è meglio «una testa ben fatta», con un'attitudine a trattare i problemi e a collegare le conoscenze, piuttosto che «una testa ben piena», colma di saperi accumulati senza far ricorso alla selezione e all'organizzazione.

In aderenza al principio dominante del predominio smisurato delle immagini sulle parole, vi sono libri che sembrano più riviste da sfogliare che manuali intorno ai quali costruire un serio processo d'apprendimento. Nessuno più mette in dubbio l'importanza del codice iconografico, tanto più nella didattica della geografia dove rappresenta uno strumento insostituibile per lo

studio del lontano; ma una lettura della realtà fatta in prevalenza attraverso questo linguaggio non è esaustiva, soprattutto se le immagini scelte non hanno una funzione informativa, ma si rivolgono essenzialmente alla sfera emotiva del lettore.

La geografia, così come viene presentata dall'editoria oggi, è profondamente diversa: è una geografia del mondo che si dispiega in un mondo di immagini, di colori, di curiosità davvero sorprendente. È difficile orientarsi, capire se si tratta di una semplice operazione di marketing, connessa alle richieste di un mercato sempre più esigente, o è il frutto di un mutamento dell'essenza stessa della geografia. Per cui diventa importante, anzi indispensabile, ricercare parametri scientifici attraverso i quali indagare con maggiore oggettività sul sapere geografico dei testi, tanto più che il libro delle multidisciplinane continua ad essere uno degli strumenti più importanti a cui gli insegnanti fanno ricorso.

Al di là di ogni ammissibile osservazione critica, esso consente di leggere, anche se talvolta in modo univoco, la realtà e di scoprirne aspetti interessanti e significativi; tuttavia deve essere affiancato da altre fonti in grado di ampliarne l'orizzonte conoscitivo e formativo. La diffidenza che molti geografi manifestano verso il libro di testo, espressione di una didattica tradizionale, che prevede la trasmissione di conoscenze soprattutto descrittive, deve essere proprio letta nell'utilizzo esclusivo o quasi che ne viene fatto in ambito scolastico.

Nonostante i vari tentativi di vanificarne l'esistenza e di sostituirlo con altre fonti documentarie, il testo continua

1 Basti pensare alla furia iconoclasta del Sessantotto che puntò all'abolizione del testo in quanto strumento di trasmissione ideologica e di formazione al consenso.

però ad essere uno strumento principe, un punto di riferimento nella vita scolastica. Esso rappresenta un modo di interpretare i saperi, di selezionare i contenuti, di indicare un approccio, di utilizzare un linguaggio (Ferri, 1993). È un'interfaccia tra i saperi e la costruzione della conoscenza, tra le indicazioni ministeriali e i piani di studio, tra insegnamento ed apprendimento, tra apprendimento e verifica, tra scuola e famiglia (ibidem); ma non solo, rappresenta delle indicazioni ministeriali la parte visibile, controllabile, opinabile (Fig. 1).

Come strumento di mediazione culturale, sussidio didattico, fonte di metodo e insieme di risorse², sembra poter giustificare una serie di indicazioni generali che guidino il docente nell'analisi della struttura e dell'impostazione metodologica.

Innanzitutto i contenuti, che rappresentano i primi elementi critici, devono veicolare importanti conoscenze in grado di far sviluppare la capacità di comprendere la realtà, di interrogarsi sui problemi, di progettare e prendere decisioni. La loro presentazione deve essere fatta nel quadro di un preciso e costante riferimento alle conoscenze pregresse e con il ricorso a strategie finalizzate a facilitarne l'elaborazione: immagini significative, esempi esplicativi, impostazioni grafiche che favori-

scano la memorizzazione. Pur necessitando di percorsi strutturati, basati su riferimenti scientifici e su quadri disciplinari organizzati, il libro delle multidisciplinarietà deve essere uno strumento dotato di flessibilità, in cui le informazioni e le conoscenze siano in grado di generarne altre, di avviare i bambini alla ricerca autonoma, alla scoperta. Un buon libro è anche quello che ha una forte impostazione interdisciplinare, è quello in cui, per esempio, attività geografiche, motorie e grafiche si connettono con una certa coerenza e definiscono le relazioni e le trasformazioni nello spazio vissuto, rappresentato e concettualizzato. Solo però attraverso la transdisciplinarietà, ottenuta con un'organizzazione delle conoscenze che supera l'ambito specificatamente e rigorosamente disciplinare, si può realizzare quell'incontro tra le discipline tanto auspicato per l'acquisizione di abilità spendibili in ambiti diversi (Fig. 2).

L'approccio geografico del testo è molto importante, perché può contribuire ad alimentare lo stereotipo di una geografia noiosa, inutile, da imparar-



Fig. 1

re a memoria o, al contrario, trasformarla agli occhi dei ragazzi in una disciplina attiva, coinvolgente, sintesi di vari saperi disciplinari. Per questo è necessario che non ci si fermi al livello descrittivo, seppure fondamentale, ma si affrontino le tematiche secondo un modello scientifico-esplicativo. La metodologia proposta (Fig. 3) deve consistere nella presentazione di argo-

² Accanto ad una funzione formativa ed informativa, il libro di testo, in quanto strumento di lavoro omogeneo - unità di misura in base al quale rilevare le differenze degli allievi e valutarne le capacità - rappresenta una guida nel processo di insegnamento-apprendimento.

Fig. 2 - Caratteristiche strutturali del testo

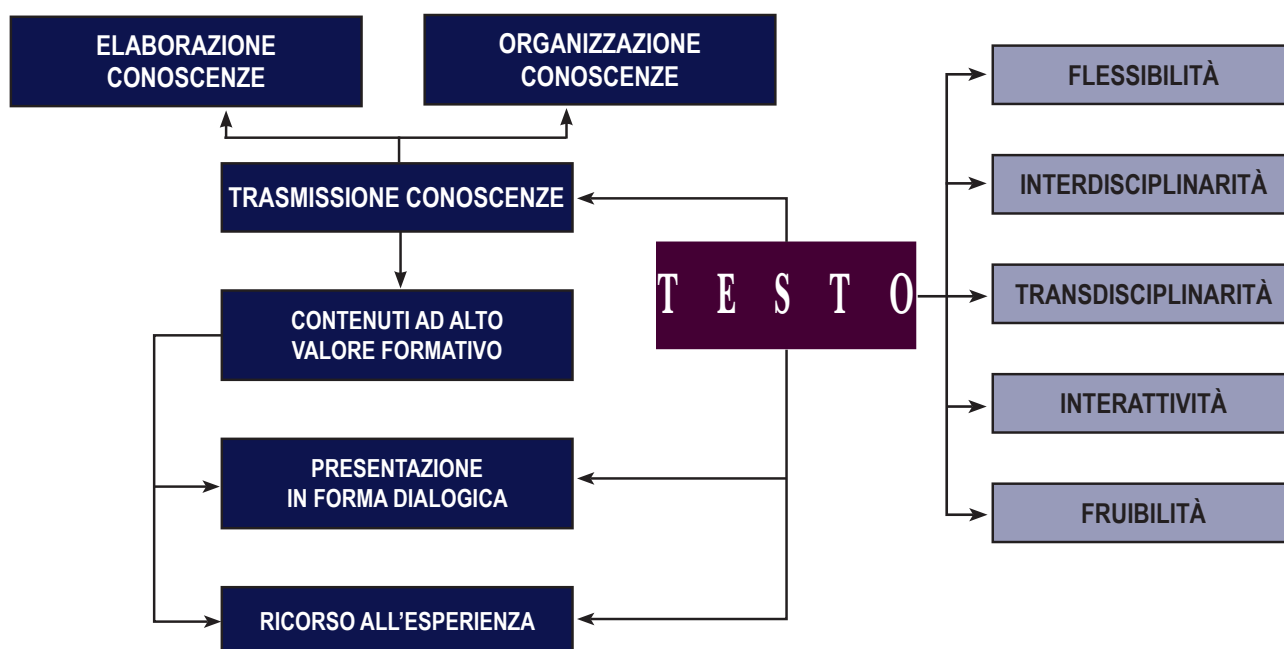
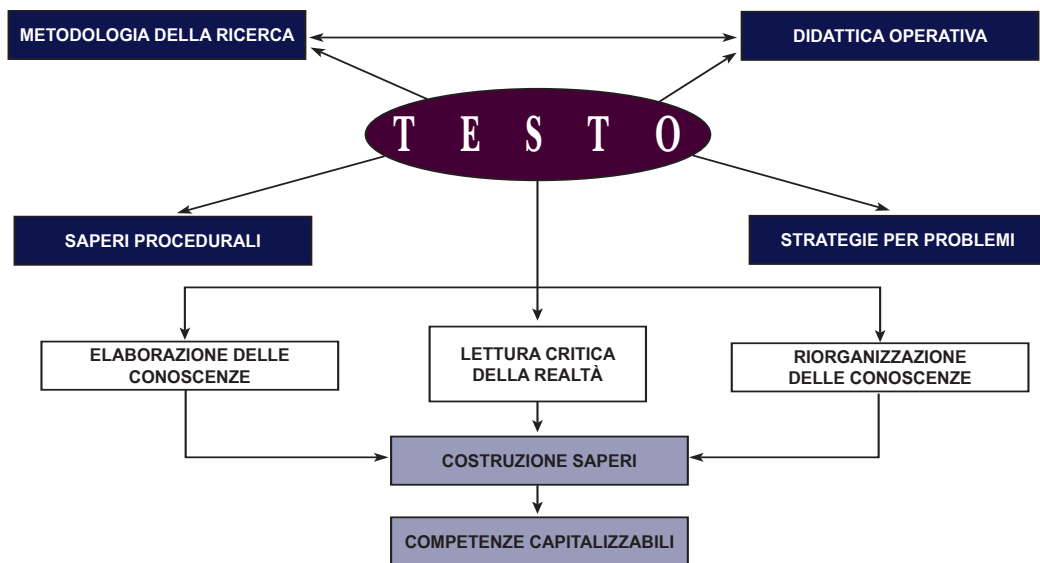


Fig. 3 - Impostazione metodologico-didattica



menti in forma problematica, affinché l'acquisizione avvenga per scoperta. Fare domande, presentare relazioni tra gli oggetti e gli attributi che li definiscono, porre in luce alcuni concetti, formulare ipotesi e dimostrare correlazioni tra i fenomeni, trovare rappresentazioni adeguate: questo è il modo in cui il manuale dovrebbe affrontare la geografia.

Le strategie operative indispensabili per attivare le conoscenze pregresse e per rielaborarne di nuove, vanno riferite a specifici compiti, per esempio leggere una carta, indagare sulle relazioni esistenti tra i diversi aspetti della realtà, comprendere e spiegare fenomeni. La soluzione di compiti, infatti, attiva le risorse del soggetto, lo porta ad utilizzare strumenti concettuali diversificati e determina, attraverso il superamento di ostacoli cognitivi, la ristrutturazione di schemi preesistenti. Se poi la presentazione degli argomenti viene fatta inserendo spunti di discussione, l'alunno ha la possibilità di decentrarsi cognitivamente e moltiplicare le prospettive di analisi già insite nella geografia.

È fondamentale che le informazioni siano contestualizzate, perché « l'evoluzione cognitiva non si orienta verso la messa in opera di conoscenze sempre più astratte ma, al contrario, verso la messa in contesto»³. Facendo ricorso a materiali diversi, offrendo una pluralità di situazioni e una molteplicità di prospettive, l'apprendimento geografico induce a processi astrattivi che favoriscono la costruzione di altre conoscenze attraverso procedimenti di trasferimento analogico. In tal modo la

geografia è presentata come un modo di pensare altrimenti, rispetto a routine e a procedure formalizzate alle quali solitamente fanno ricorso le discipline se intese come monocognitive.

Ad un testo non si può chiedere di partire dalla trattazione di un ambiente vicino alla realtà in cui il bambino vive sia per la sua diffusione su scala nazionale e per l'eterogeneità dei lettori ai quali si rivolge, in una società che sta diventando sempre più multietnica, sia perché la trattazione dell'area locale porta, di frequente, come già avveniva in passato, al successivo studio della provincia, della regione e dello stato, cioè a seguire un iter tradizionale di tipo regionale.

Si può invece esigere che ponga il lettore nella condizione di operare confronti tra il quadro ambientale affrontato e il suo ambiente di vita, per cui l'osservazione diretta diventa necessaria e l'uscita sul territorio un momento insostituibile per acquisire le chiavi di lettura della realtà. Solo così l'allievo è in grado di maturare un atteggiamento critico-conoscitivo che gli permetterà di passare dal vicino al lontano e dal lontano al vicino con maggiore facilità e con capacità di analisi sempre più precise e puntuali. La pratica dell'osservazione indiretta, che deve essere particolarmente esercitata in un libro, deve nutrirsi dell'osservazione diretta richiesta e sollecitata nelle proposte operative.

Il linguaggio della geograficità va sviluppato ed affinato proponendo la lettura critica di carte geografiche e fotografie, leggendo alcune semplici tabelle statistiche e rappresentazioni grafiche, confrontando le carte geografiche

e le rappresentazioni grafiche (De Vecchis, 1997).

Spazio rilevante deve essere dato alla cartografia, come suggerito dalle Indicazioni ministeriali perché, più di ogni altro strumento, concorre a conferire al bambino la competenza spaziale.

Le indicazioni fin qui fornite toccano solo alcuni nodi critici del manuale scolastico, la cui complessità travalica senza dubbio le contenute considerazioni espresse. Ne sono testimonianza i dubbi e le perplessità che gli insegnanti manifestano ogni anno di fronte alle varie proposte editoriali.

Tuttavia non è indispensabile che il libro adottato risponda a tutti i canoni scientifici che definiscono un buon testo, anche perché sarebbe molto difficile coniugare con sapienza ed abilità elementi che soddisfano criteri di comprensibilità, fruibilità, correttezza epistemologica ed efficacia didattica. Inoltre sappiamo bene che la sua efficacia dipende molto spesso dall'utilizzo che ne viene fatto, per cui anche il libro di più dubbia validità può trasformarsi in un buon strumento per un'azione didattica incisiva.

L'ipotesi che non sia comunque un oggetto neutro, ma influisca e spesso determini il percorso di apprendimento scolastico, impone la ricerca di strumenti conoscitivi che ne facilitino la valutazione. Solo così l'insegnante potrà servirsene in modo dinamico, integrando ed eliminando alcune parti, cogliendo dei suggerimenti, seguendo itinerari di ricerca, verificando alcune ipotesi, rielaborando dati, deducendo conclusioni.

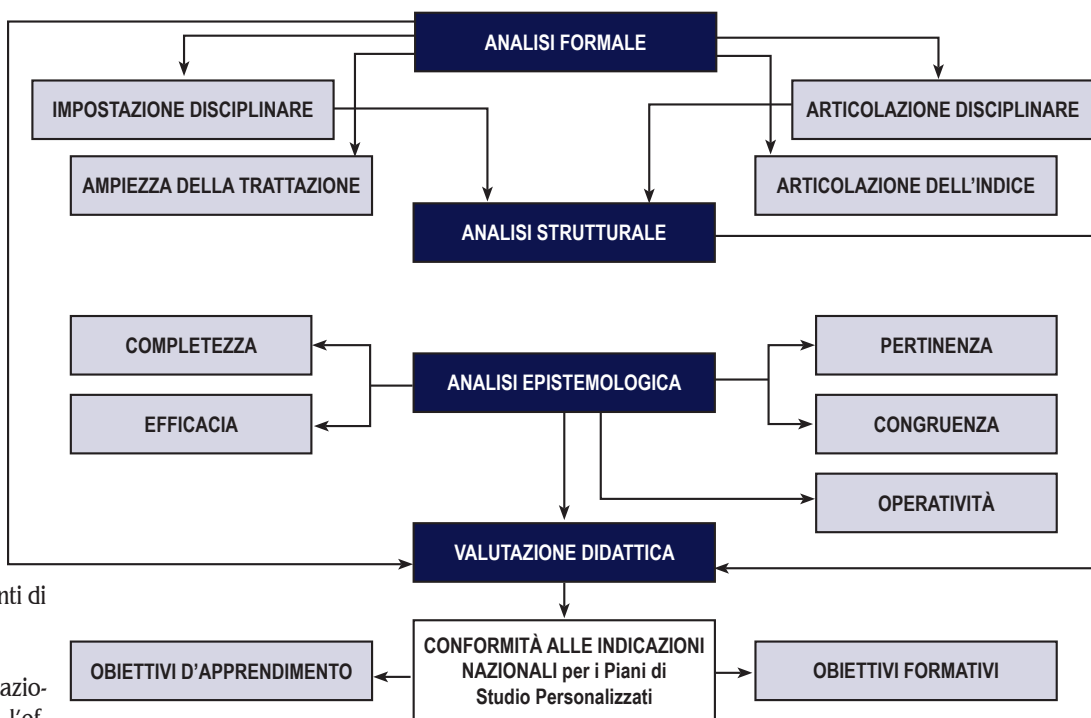
La lettura di un manuale, fatta dal docente, in vista dell'adozione, è scandita in momenti (Fig.4), durante i quali si alternano livelli di analisi differenti: dapprima l'attenzione quasi esclusiva si rivolge alle caratteristiche esteriori, qui denominate formali, e, successivamente, si passa a considerare gli aspetti strutturali, con qualche rilievo di tipo contenutistico e didattico.

Si ritiene però che questi due livelli di analisi, formale e strutturale, da soli non siano sufficienti a mettere in luce le effettive caratteristiche del percorso geografico suggerito dagli autori, ma che una lettura approfondita debba basarsi sull'individuazione di elementi afferenti ai principi di analisi epistemologica (Larocca 1983):

3 La citazione riferita a Claude Bastien è riportata in Morin (2001).

Fig. 4 - Mappa del percorso di analisi del libro di testo

1. principio di pertinenza, dato dai confini epistemologici della geografia rispetto ad altre scienze;
2. principio di completezza, per il quale si richiede che il testo contenga tutto il «concettuale geografico» e non solo ciò che l'autore ritiene di dover trattare;
3. principio di efficacia, secondo cui il testo deve essere comprensibile al lettore;
4. principio di congruenza che richiede oggettività, mediante l'utilizzo di un linguaggio rigoroso;
5. principio di operatività, legato all'uso di fondamentali strumenti di indagine territoriale.



Solo dopo aver preso in considerazione la pertinenza, la completezza, l'efficacia, la congruenza e l'operatività, si può passare a dare una valutazione didattica in termini di efficacia degli apprendimenti indotti, di utilizzo di una metodologia operativa e di conformità alle Indicazioni Nazionali.

La bontà di un manuale dipende da tante e diverse variabili e i criteri epistemologici ne rappresentano solo una parte, alla quale è stata riservata, fino-

ra, una limitata rilevanza. Tuttavia si è convinti che l'individuazione degli elementi che li soddisfano (Tab.1) permetta di maturare un livello di consapevolezza tale da consentire di progettare con maggiore accuratezza efficaci percorsi geografici, finalizzati al raggiungimento di quegli obiettivi formativi che la scuola si propone.

Non dimentichiamo infine, che l'immagine geografica proposta da un libro di testo, anche quando la sua funzione è marginale rispetto alle scelte didattiche compiute, incide profondamente sulle percezioni del lettore, anima il suo immaginario, alimenta curiosità, influenzando il modo di rapportarsi all'ambiente.

Tab. 1 - Analisi epistemologica del libro di testo

PRINCIPI AFFERENTI al criterio di ANALISI EPISTEMOLOGICA	CONFORMITÀ AI PRINCIPI EPISTEMOLOGICI	ELEMENTI DA INDIVIDUARE NEL LIBRO DI TESTO
PRINCIPIO DI PERTINENZA	1. Offre gli strumenti per leggere il territorio.	1.1 Rappresentazione mentale dello spazio vissuto (sistema di riferimento – posizione relativa - percorso e spostamento). 1.2 Funzioni e relazioni tra elementi dello spazio vissuto. 1.3 Organizzazione degli spazi vissuti. 1.4 Presenza di itinerari guida per osservazioni dirette. 1.5 Assunzione di punti di vista diversi rispetto ad un dato territorio. 1.6 Rapporto tra realtà geografica e sua rappresentazione (riduzione in scala, carte diverse per tipologia, scala e funzione). 1.7 Presenza di itinerari guida per osservazioni indirette.
	2. Affronta la complessità dei problemi attuali.	2.1 Ambiente proposto in chiave di fruizione di risorse e tutela. 2.2 Gli interventi dell'uomo sull'ambiente.
	3. Fornisce strumenti conoscitivi funzionali per vivere, comprendere e agire nel mondo.	3.1 Pianificazione dei comportamenti da assumere in situazioni diverse. 3.2 Pianificazione di comportamenti coerenti con uno sviluppo sostenibile.
PRINCIPIO DI COMPLETEZZA	4. Conferisce allo spazio una molteplicità di significati.	4.1 Spazio considerato come spazio fisico, spazio rappresentativo, spazio progettato, spazio codificato.
	5. Prende in considerazione gli aspetti geografici rilevanti dei territori trattati.	5.1 Elementi fisici e antropici caratterizzanti i diversi tipi di paesaggio, classificazione, correlazione, tipo di relazione.
	6. Analizza un territorio secondo una prospettiva dinamica e globale.	6.1 Trasformazioni dei paesaggi (elementi fisici, elementi antropici, funzioni e relazioni, rapporti di connessione e di interdipendenza). 6.2 Proposta di un metodo per l'analisi del territorio. 6.3 Argomenti inquadrati in una dimensione globale.
	7. Ha legami inter e transdisciplinari.	7.1 Argomenti presentati secondo una prospettiva interdisciplinare. 7.2 Integrazione di informazioni provenienti da fonti diverse.

PRINCIPIO DI EFFICACIA	8. Recupera il sapere geografico ingenuo.	8.1 Considerazione delle mappe mentali degli spazi. 8.2 Riferimento a conoscenze già acquisite.
	9. Consente la formazione di immagini mentali.	9.1 Rappresentazioni iconografiche che rafforzano il significato del testo e lo esplicano. 9.2 Integrazione tra testo ed immagini finalizzata alla rappresentazione mentale di quanto riportato.
	10. Privilegia modalità reticolari di presentazione delle conoscenze.	10.1 Concetti e idee connessi da relazioni reticolari (relazioni plurime).
	11. Pone interrogativi e delinea percorsi di ricerca.	11.1 Atteggiamenti critici nei confronti della realtà. 11.2 Formulazione di ipotesi esplicative di un fenomeno. 11.3 Percorsi di ricerca con verifica di ipotesi a vari livelli (descrittivo, esplicativo-scientifico, critico-applicativo).
	12. Crea curiosità.	12.1 Presenza di argomenti curiosi e interessanti. 12.2 Inviti all'osservazione diretta/indiretta.
PRINCIPIO DI CONGRUENZA	13 Il linguaggio è utilizzato in modo rigoroso.	13.1 Linguaggio corretto. 13.2 Periodare semplice e lessico concreto. 13.3 Termini complessi accompagnati da parafrasi o ripresi nel glossario. 13.4 Linguaggio settoriale introdotto con gradualità.
	14 Si fa uso del linguaggio della geograficità.	14.1 Illustrazioni di grandi dimensioni (1/3 e 1/2 della pagina) utili per l'osservazione. 14.2 Fotografie rappresentative, connesse direttamente al testo o accompagnate da didascalie. 14.3 Rappresentazione cartografica funzionale, precisa e completa (scala, legenda, proiezione). 14.4 Rappresentazioni tabellari e grafiche.
	15 Le nozioni di carattere terminologico, concettuale e strumentale sono riferite in contesti di ricerca, elaborazione, riflessione, interpretazione.	15.1 Nozioni presentate come conoscenze esperite, ricavate, dedotte, non come informazioni.
	16 L'approccio all'ambiente è di tipo sistemico.	16.1 Ambienti presentati nella loro complessità, come insiemi composti di elementi diversi, interconnessi, ma non sempre armonici.
PRINCIPIO DI OPERATIVITÀ	17 Le attività proposte sono finalizzate all'acquisizione e allo sviluppo delle capacità operative.	17.1 Osservazione e analisi dell'ambiente. 17.2 Progettazione dello spazio. 17.3 Formulazione di ipotesi interpretative. 17.4 Localizzazione di elementi e/o fenomeni. 17.5 Comparazione e relazione tra fenomeni. 17.6 Descrizione linguistica e rappresentazione grafica di un ambiente o di un percorso. 17.7 Costruzione e/o completamento e interpretazione di mappe e carte differenti. 17.8 Ricerca, selezione, confronto ed elaborazione di dati ricavati da diverse fonti. 17.9 Organizzazione, sintetizzazione e categorizzazione delle informazioni raccolte.

BIBLIOGRAFIA

- BALDERESCHI G. (a cura di), *Fare un libro scolastico*, Milano, Teorema Libri, 1994.
- BECCHI E., GHILARDI F. (a cura di), *Libro d'obbligo. Il libro di testo nella scuola elementare negli anni '80*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1981.
- BRACCI M., "Il libro di testo. Mai più solo", *La Vita Scolastica*, Speciale adozioni, 1993, pp. 11-13.
- CALÒ R., FERRERI S., *Il testo fa scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- DE VECCHIS G., STALUPPI G.A., *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, Utet, 1997.
- FERRERI S., "L'età degli esercizi", *La Vita Scolastica*, Speciale adozioni, 1993, pp. 12-15.
- LAENG M., "L'anello di congiunzione", *La Vita Scolastica*, 55, 5, 2000, p. 28.

- LARocca F., "Criteri di analisi e scelta del libro di testo di geografia", *Geografia nelle scuole*, 28, 1, 1983, pp. 12-19.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- MORIN E., *I sette saperi essenziali necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- PITARO A., *Didattica interculturale della geografia*, Bologna, Emi, 1997.
- RONCO M.L., "Il libro di testo e l'atlante scolastico: guida per una scelta e un uso ragionato", Sturani M.L. (a cura di), *La didattica della geografia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2004.
- VIRGILI A., "Uso e non uso della fotografia nell'editoria scolastica", *Geografia nelle scuole*, 37, 1992, pp. 286-296.

Un ringraziamento speciale va alla prof.ssa C. Simonetta Imarisio, ordi-

nario di Geografia presso l'Università di Torino. La sua consulenza scientifica è stata preziosa per l'evolversi della ricerca e per la stesura di questo contributo.

Dipartimento Interateneo Territorio, Torino; Sezione Piemonte.