

Alcune riflessioni sull'insegnamento della geografia nella scuola primaria. La lezione di Aldo Sestini 60 anni dopo

Queste brevi riflessioni nascono dall'esperienza condotta in un corso di geografia per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola primaria, svoltosi nel 2007 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze e dalle prime indagini compiute in vista della manifestazione da organizzare nel 2008 in ricordo di Aldo Sestini a vent'anni dalla sua scomparsa.

Per lo svolgimento del corso di cui sopra, in primo luogo mi sono documentata sulle indicazioni nazionali del Ministero, ho consultato alcune recenti pubblicazioni di didattica della geografia nella scuola primaria¹, ho raccolto materiali didattici utili per proporre alcuni temi in modo adeguato all'età e alla comprensione dei bambini, ho consultato alcuni sussidiari attualmente in adozione.

È stata la lettura di quest'ultimi a farmi ricordare che Aldo Sestini mi aveva regalato una copia dei suoi testi per le elementari, pubblicati alla fine degli anni '40-primi '50 del secolo scorso e mi è venuta la curiosità di sfogliarli. Mi incuriosiva soprattutto verificare la proposta di Sestini in merito alla presentazione del tema dell'orientamento e della cartografia, anche per fare un confronto con i sussidiari attuali.

Analoghe comparazioni, con-

dotte alcuni anni fa, in occasione del Convegno organizzato dall'AIIG Toscana per ricordare Aldo Sestini a 10 anni dalla scomparsa, avevano prodotto risultati interessanti. Con la collaborazione di Edda Serra, esperta di analisi testuale del Giscel di Trieste, applicammo alcune metodologie di analisi di leggibilità ai libri di testo della scuola media inferiore e superiore². L'indagine mostrò che la plasticità di linguaggio e la capacità di sintetizzare - mantenendo intatte rigosità e chiarezza - erano eccezionali nei testi del Sestini. Risultò inoltre che fra i testi in adozione nel 1997 ce n'erano di ottimi, tanto da non lasciare dubbi che il philum con il Maestro non si era spezzato. Tuttavia nella graduatoria dei più adottati risultavano in buona posizione testi mediocri, allo stesso tempo testi validissimi si collocavano in fondo alla classifica.

Sulla base di questa esperienza ho proceduto a verificare le proposte di Sestini in merito ai primi approcci alla cartografia e alla presentazione delle caratteristiche ambientali e territoriali di base (clima, morfologia, idrografia, insediamenti), temi questi ancora oggi in primo piano nelle indicazioni ministeriali.

L'esame ha mostrato con evidenza la sorprendente chiarezza dei testi sestiniani e la lo-

ro capacità di semplificare temi obiettivamente complessi, con un linguaggio essenziale e al tempo stesso capace di guidare - attraverso l'osservazione - al ragionamento.

L'obiettivo di arrivare a conoscere e a comprendere aspetti geografici basilari quali l'orientamento, la rappresentazione cartografica, i caratteri principali del mondo fisico, partendo dalla percezione del ragazzo, guidando e stimolando la sua capacità di osservazione, sono esemplari. La metodologia è altrettanto chiara: partire dal vissuto, da ciò che *appare*, da ciò che *sembra*, per giungere a comprendere ciò che è.

Colpisce la capacità di guidare alla comprensione partendo dall'osservazione, evitando con i più piccoli il linguaggio di tipo assertivo. Lo si evince chiaramente nella trattazione degli argomenti per la classe terza, fin dal primo approccio alla lettura della realtà geografica. Il Sestini insiste ripetutamente su ciò che sembra, su ciò che il bambino percepisce come reale, evitando asserzioni rigide, buone per essere memorizzate ma non per essere davvero comprese e di conseguenza interiorizzate.

L'osservazione si conferma principio costante anche nelle classi successive, in cui i temi accennati in terza vengono ri-

1 CORNA PELLEGRINI G. (a cura), *Storia Geografia studi sociali nella scuola elementare*, Milano, Guerini, 1988, pp. 33-35; ALLEGRI R. - GALLIANO G., *Strumenti della ricerca didattica. Tra storia e geografia*, Genova, Frilli, 2006; GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2006; DE VECCHIS G., FIORINI, PASQUINELLI D., *Insegnare nell'ambito antropologico. Programmazione, azione didattica, valutazione nel primo ciclo della scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1999; PASQUINELLI D., *Applicazioni di didattica della geografia nella scuola dell'obbligo*, Roma, Edizioni Kappa, 1998.

2 CASSI L., "Manuali e testi di geografia oggi: nostalgia di Aldo Sestini?", in CASSI L. (a cura), *Arezzo fra globale e locale. Elementi per l'identità di un territorio. Giornate di studio in ricordo di Aldo Sestini*, Memorie Geografiche suppl Riv. Geogr. Ital., n.s. 4, 2002, pp. 219-227; SERRA E. "L'analisi del testo e i manuali di geografia", *ibidem*, pp. 229-239.

Figg. 1-2 Orientamento

(Da A. Sestini, *Prime vie del sapere*, classe III, Firenze, 1948).



Essi hanno validate le mie impressioni, formulando proposte e osservando che in più casi i libri di testo d'oggi – nonostante i progressi delle conoscenze e dei metodi pedagogici – ricorrono ad affermazioni perentorie, offrendo scarso aiuto all'insegnante, spesso lasciato da solo a fronteggiare il problema di far comprendere ai bambini aspetti fondamentali del mondo che li circonda.

Le cinque paginette dedicate all'orientamento in III elementare sono esemplari della metodologia didattica applicata dal Sestini. Si parte dall'osservazione personale (Fig. 1): "Hai visto...?", di qui l'invito ad "osservare" come comincia il giorno, alzandosi presto una volta per guardare "dalla parte dove il cielo si va sbiancando": attraverso il

mutare dei colori del cielo ("sbiancando", "luce sempre più viva", "il cielo s'arrossa") l'osservazione del bambino viene guidata stimolando il confronto fra la percezione del fenomeno ("pare che esca") e la realtà ("ma, esso, veramente, è molto più lontano"). Anche il concetto di orizzonte viene introdotto con un linguaggio semplicissimo, ricorrendo di nuovo alla percezione e all'osservazione⁵ (Fig. 2). Di nuovo si ricorre all'osservazione per indicare il Levante: "il punto dell'orizzonte da cui si vede levarsi il sole", formulazione questa ben diversa rispetto alla semplice affermazione che il Levante è il pun-

to da cui si alza il sole, come si legge in alcuni sussidiari. Cito un ulteriore richiamo all'osservazione: "dopo la levata vediamo" ... Poche le parole tecniche, evidenziate dal corsivo neretto (*levata*). Esemplare anche la presentazione del moto *apparente* del sole, tutta giocata sull'insistere fra ciò che sembra e ciò che è, sottolineando la 'normalità' dell'apparenza: "Dopo la levata, vediamo il sole salire piano piano nel cielo. Quand'è mezzogiorno raggiunge il punto più alto del suo cammino, poi comincia a discendere verso la

3 Anche per definire l'orizzonte in IV elementare il Sestini fa ricorso all'osservazione e dunque a ciò che sembra, ma il linguaggio ha già intrapreso la strada del distinguo netto fra ciò che sembra e ciò che è: "Immaginiamo di portarci sulla riva del mare e di osservare questo attentamente. Vedremo che si stende lontano lontano, fino ad una linea dove termina in modo netto: e di qui sembra cominciare il cielo. Quella linea è regolarissima e si dice orizzonte".



Figg. 3a-3b L'orientamento in un sussidiario attuale.

Fig. 7 La carta dell'Italia presentata ai ragazzi di III elementare (Da A. Sestini, *Prime vie del sapere*, classe III, Firenze, 1948).



Le figg. 3a e 3b, tratte da un altro sussidiario attualmente in adozione, illustrano gli stessi temi con disegni certamente belli e accattivanti, ma non del tutto adeguati a rappresentare i concetti loro affidati; anche il linguaggio appare di tipo prevalentemente assertivo e l'esposizione è basata sull'esperienza di altri. Esempiare anche il percorso

sulla carta geografica, introdotto dal Sestini con gradualità, a cominciare dalla pianta dell'aula, per passare alla scala, alla simbologia delle carte, alle prime carte dell'Italia, semplificate ma corrette, fino a illustrare uno spezzone del 25.000 (figg. 4a, 4b, 4c).

Anche alcuni sussidiari attuali propongono visioni corrette della geografia, avvalendosi di apparati grafici accattivanti - certo assai più gradevoli e attraenti di quelli degli anni '40, assai semplici per non dire modesti, esclusivamente in bianco e nero - ma spesso appaiono privi di una logica unitaria, nell'intento di offrire molti contenuti. La Fig. 5 ne costituisce un esempio. Il Sestini, invece, presentava le carte geografiche complessificando il discorso via via che procedeva nella trattazione, a partire dalla classe III, alla IV e infine alla V. In III venivano esposti solo i concetti generali di osservazione, rappresentazione, riduzione e solo in IV si proponevano mi-

surazioni più precise. Da rilevare la progressione con cui il Sestini illustrava il passaggio dalla pianta dell'aula, del villaggio e della città alla carta dell'Italia con la rappresentazione di alcuni simboli base (Fig. 6a e 6b). Esempiare anche il confronto fra la prima carta geografica dell'Italia presentata ai ragazzi, semplice ma rigorosa, presentata dal Sestini ai ragazzi (Fig. 7), e quella di un testo attuale, assai povera di contenuti oltre che di espressività grafica (Fig. 8).

Firenze, Dipartimento degli Studi Storici e geografici dell'Università; Sezione Toscana

Fig. 8 Un esempio di carta semplificata dell'Italia in un testo per la scuola elementare attuale.



Un esempio di unità di apprendimento: *Lo spazio intorno alla scuola*

Un primo e semplice approccio ai temi della localizzazione e dell'orientamento può essere condotto tramite un'azione didattica che stimoli i bambini a collocare nello spazio a loro circostante i luoghi direttamente conosciuti. L'azione è pensata per una classe del primo biennio della scuola primaria, ma può essere facilmente adattata, graduando il livello di difficoltà e magari dilatando i tempi di attuazione, anche ad alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. I materiali necessari sono quelli di uso comune nella classe: carta da pacchi bianca o cartoncini bianchi, pennarelli o tempera; lo spazio più appropriato è la classe stessa o un altro ambiente della scuola abitualmente frequentato dai bambini. Di fondamentale importanza, ovviamente, il ruolo attivo dei bambini, che dovranno essere protagonisti in ogni fase del procedi-

mento sia dal punto di vista propositivo che fattivo, mentre l'insegnante avrà il compito di coordinare, in modo "discreto" e mai assertivo, la regia dell'insieme. Si procederà innanzitutto ad attaccare i cartoncini o la carta da pacchi sui muri della classe, in modo da formare una striscia per quanto possibile continua lungo tutto il perimetro della stanza. L'insegnante, tramite una conversazione in classe, stimolerà i bambini ad elencare i luoghi che conoscono - la propria casa, quella di un amico o di un'amica, la piazza centrale della città, il negozio o il centro commerciale dove si recano spesso con i genitori, il parco o i giardinetti, ecc. Sempre tramite una discussione comune l'insegnante guiderà i bambini a individuare la posizione dei luoghi menzionati rispetto allo spazio in cui ci si trova al momento, cioè la classe. Per questa fase del lavoro l'insegnante potrà sia ser-

virsi di riferimenti visivi (ad esempio ciò che si può vedere dalle finestre), sia suggerire delle associazioni spaziali ("la tua casa è vicina al palazzo del comune vero? bene, il palazzo del comune è in quella direzione, quindi anche la tua casa sarà in quella direzione, giusto?"). Una volta posizionati rispetto alla classe, gli oggetti dovranno essere disegnati dai bambini sulla striscia di carta appesa lungo i muri. Per facilitare l'operazione l'insegnante potrà dividere i bambini in gruppi ed assegnare ad ogni gruppo il compito di disegnare su un lato - o una parte del lato - della striscia di carta. Sotto ogni disegno si scriverà il nome dell'oggetto. Quando il disegno di ciò che circonda la scuola sarà terminato, l'insegnante stimolerà una serie di discussioni fra i bambini volte a far emergere soprattutto osservazioni relative alla diversa distanza dei vari oggetti, ma che potranno

anche servire per "completare" il disegno, tramite l'aggiunta di altri elementi. Infine, si potrà chiedere ai bambini di portare delle immagini o degli oggetti collegati ai luoghi disegnati, che potranno essere successivamente incollati o aggiunti in vario modo ai disegni fatti.

L'azione didattica sopra descritta mira in particolare a far familiarizzare i bambini con temi quali il posizionamento di se stessi e oggetti nello spazio e la capacità di distinguere diverse distanze; essa potrà costituire comunque anche una base a cui ricollegarsi durante la trattazione di altri temi geografici come i punti cardinali o l'utilizzo e la costruzione delle mappe.

Firenze, Dipartimento degli Studi Storici e geografici dell'Università; Sezione Toscana