

# DENTRO, FUORI, AL DI LÀ DEI NUOVI PROGRAMMI

DENTRO, FUORI, AL DI LÀ DEI NUOVI PROGRAMMI

L'autore affronta alcuni imprescindibili punti della didattica di geografia discutendoli alla luce della recente riforma attuata dal ministro Moratti che richiama l'attenzione più sugli obiettivi formativi e sulle abilità da conseguire che sui contenuti, attribuendo cioè al metodo d'insegnamento e d'apprendimento una funzione predominante rispetto alla quantità degli argomenti da trattare e da acquisire.

INSIDE, OUTSIDE, BEYOND THE NEW PROGRAMS

The author analyzes some of the key aspects of teaching geography today. The new reform of the teaching system introduced by the Minister for Education, Mrs. Letizia Moratti, gives more importance to the teaching objectives and to the transmission of capabilities than to the didactic contents. The teaching and learning methods, in this perspective, become more important than the notions and topics that are to be discussed and learned.

## 1. Memorizzare per capire

**Fino alla scoperta della stampa l'insegnamento era impartito soprattutto per via orale e il sapere consisteva nel memorizzare**

una maggior quantità possibile di dati. Beatrice, infatti, esorta Dante (Paradiso, V, 40-42) a fermare l'attenzione su quanto gli dirà e gli farà vedere, perché «...non fa scienza/ senza lo ritenere avere inteso». Per facilitare la memorizzazione, nel mondo antico e fino all'alto Medioevo, il contenuto delle opere scientifiche (e quindi anche di quelle geografiche) spesso veniva esposto in versi.

La memoria, dunque, era la parte fondamentale sulla quale puntava la pedagogia. In un manualetto di geografia del francese Lenglet Dufresné, edito in Italia nel 1779, si legge: «Per l'ordinario i Fanciulli vanno forniti più di memoria che di discernimento: conviene dunque servirsi dell'una per ispirare l'altro. Tanto appun-

to ho procurato di fare in questo breve compendio». E tanto, appunto, si continua a fare da parte di molti insegnanti che assegnano al sistema dei quiz un ruolo determinante nella valutazione degli alunni, senza verificarne la capacità di esposizione logica.

La memoria è, senz'altro, una grande risorsa dell'apprendimento e gratifica chi ne è dotato. Occorre, anzi, esercitarla per tenerla viva, come recita un antico adagio latino: *memoria minuitur nisi exerceas*. Essa è necessaria per fissare le nozioni e i concetti basilari di una disciplina, ossia la definizione di fenomeni e leggi, e per questo deve essere costantemente ravvivata.

La memorizzazione, ovviamente non pedissequa, delle definizioni di leggi e fenomeni non è dunque nozionismo, ma costituisce fondamento su cui poter costruire un discorso logico. Come non si può, per esempio, eseguire una moltiplicazione o una divisione, se non si conosce la tavola pitagorica, così non si può procedere all'analisi di un paesaggio o di un territorio se si ignora la definizione delle singole componenti plastiche ed antropiche che lo caratterizzano.

## 2. Capire per operare

### Ciò premesso, occorre tuttavia rilevare che, nella formazione culturale di un alunno,

a livelli diversi secondo gli stadi di sviluppo mentali formulati dal Piaget (1966), è fondamentale capire il senso delle cose che si studiano o si osservano, assimilarle in maniera razionale, selezionare nozioni, elaborare conoscenze ed organizzare concetti. Più precisamente, per quanto riguarda la geografia, l'insegnamento deve mirare a sviluppare una serie di abilità e capacità relazionali che consentano all'alunno di *percepire* un ambiente o un fenomeno nella molteplicità e complessità delle parti che lo costituiscono: percepirlo e non semplicemente guardarlo, senza realmente vederlo. Percepire, insomma, significa comprendere i meccanismi che regolano i rapporti tra l'uomo e l'ambiente e, quindi, le diverse modalità di organizzazione dello spazio che rendono la superficie terrestre un policromo mosaico di regioni e paesaggi differenti.

La decodifica del territorio, che la moderna didattica della geografia propone, in realtà era insita già nei programmi scolastici formulati nella seconda metà del secolo scorso. Essa, però, costituiva per l'insegnante una sorta di «dichiarazione d'intenti» più che un obbligo di tipo metodologico, in quanto i programmi prevedevano essenzialmente lo studio di unità territoriali ben definite da confini politico-amministrativi (singoli Stati, regioni d'Italia, ecc.) che i testi scolastici, talvolta redatti da autori non geografi, trattavano in maniera descrittiva, più che esplicativa, e con schemi stereotipati, cioè con titoli e con successione dei paragrafi sempre uguali, spesso anche di uguale estensione, indipendentemente dalla peculiarità e dall'importanza del Paese.

La recente riforma attuata dal ministro Moratti, invece, richiama l'attenzione più sugli obiettivi formativi e sulle abilità da conseguire che sui contenuti, attribuendo cioè al metodo d'insegnamento e d'apprendimento una funzione predominante rispetto alla quantità degli argomenti da trattare e da acquisire. Tale riforma insiste, inoltre, sulla necessità di sviluppare nell'allievo una serie di abilità che gli consentano di cogliere in termini di siti, di rapporti e di correlazioni quanto osserva.

Il conseguimento di questi obiettivi, in altri termini, significa:

- *non sottomettersi passivamente alle impressioni sensoriali del mondo in evoluzione, ma comprenderlo nei termini di conoscenza, modelli, analogie e punti di riferimento pregiudiziali;*
- *trovare la spiegazione di ciò che può apparire strano e sorprendente e sapere, in linea di massima, dove reperire spiegazioni del genere;*

- *sapere che i fenomeni spaziali non sono il semplice risultato di una massa di eventi occasionali informi da prendere come dati di fatto, ma fenomeni che per situazione, forma e interazioni spaziali risultano da processi socio-economici e culturali reiterabili, sui quali perciò si possono formulare previsioni;*

- *sapere che tutti i siti ed ogni organizzazione dello spazio, siano essi controllati o spontanei, sono manifestazioni di valori sociali, economici, culturali ed ecologici (Pinchemel, 1988).*

Tutto ciò trasmette al discente la consapevolezza della sua responsabilità nei riguardi del territorio in cui vive e delle altre comunità umane. In tal modo, l'educazione geografica aiuta a gettar luce sulle questioni locali e su quelle mondiali, collocandole su uno sfondo realistico e contribuendo ad una loro soluzione costruttiva. Sul piano più strettamente etico e politico, essa contribuisce alla comprensione della necessità che ogni individuo si veda anche nei termini della sua dipendenza dai vicini prossimi e remoti, con la coscienza anche dei differenti livelli di sviluppo toccati nei diversi paesi, regioni e continenti: condizioni indispensabili per potere apprezzare la diversità nei suoi aspetti naturali e umani, per rispettare le culture e i diritti degli altri popoli, coltivare il senso di solidarietà ed assicurare la giustizia e la convivenza pacifica nel mondo.

L'educazione geografica, in breve, fornisce strumenti per ricostruire le vicende territoriali del passato, per leggere la struttura del mondo attuale e per progettare lo sviluppo futuro (Formica, 2003, p. 50).

## 3. L'ambigua valenza dei nuovi programmi

### I programmi proposti dalla riforma Moratti rispondono a tale scopo perché, più che lo studio

dei singoli paesi, propongono una serie di nuclei fondanti che riguardano l'analisi delle realtà territoriali e dei fenomeni geografici a scala diversa, micro e macroregionale, con livelli di approfondimento graduati in misura diversa in rapporto all'età degli allievi. Essi, in sostanza, segnano il passaggio da una didattica per contenuti ad una didattica per obiettivi, costringendo i docenti a ripensare il loro approccio alla materia.

È bene sottolineare, però, che gli obiettivi e i contenuti non possono essere fissati una volta per tutte, ma devono essere ripensati e ridiscussi in rapporto ai mutamenti socio-economici che investono il nostro pianeta secondo un divaricamento a forbice. Da un lato, infatti, il mondo procede velocemente verso fenomeni di globalizzazione e omologazione, facilitando così lo

studio di tipo macroregionale; dall'altro, invece, si afferma sempre più decisamente il bisogno di recuperare le identità territoriali attraverso la tutela delle culture, delle tradizioni, dei linguaggi e delle tecniche produttive legate alla sapienza ambientale conseguita dalle comunità locali nel corso dell'evoluzione storica (Caldaretti, Lieto, 1995), aspetti che per altro rappresentano requisiti fondamentali dello sviluppo sostenibile, rivalutando così lo studio di realtà microterritoriali e complicando invece il compito dell'insegnante, che non sempre dispone degli strumenti adatti allo scopo (documentazione, tempo disponibile, mezzi per visite guidate e per ricerche sul territorio, ecc.).

L'insegnamento, pertanto, deve essere in grado di fornire chiavi di lettura che consentano di passare dall'analisi del locale alla comprensione del globale, dal vicino al lontano, e viceversa. Processi di globalizzazione e affermazione dei localismi, quindi, presuppongono l'adozione di metodologie didattiche diverse, richiamando in causa la tradizionale distinzione tra geografia nomotetica e geografia idiografica.

La *geografia nomotetica* (dal greco *nomothêtes = legi-slatore*) adotta il metodo induttivo e tende alla ricerca delle regolarità e delle concordanze nelle forme di organizzazione spaziale, tali che possano essere rappresentate anche mediante configurazioni geometriche e particolarità matematiche, com'è appunto richiesto dalle normative ministeriali. Essa, in altri termini, mira a ricostruire alcuni elementi delle singole realtà regionali trascurando ciò che è eccezionale e puntando alla comparazione di realtà diverse in modo da procedere a generalizzazioni che, attraverso un'interpretazione razionale, consentano di ravvisare significati validi in assoluto. Più che ricostruire tutta la realtà, mira a costruire schemi concettuali, avendo lo scopo di passare dalla interpretazione retrospettiva alla previsione attraverso modelli normativi che dettano leggi di comportamento idonei a raggiungere determinati obiettivi.

La geografia nomotetica, pertanto, si può identificare con la geografia generale, i cui contenuti, invece, non sono specificamente contemplati nei programmi ministeriali o, comunque, sono oggetto di fuggevoli cenni. E allora: essi sono considerati come preacquisiti dagli alunni? Ma quando, e attraverso quale insegnamento, ciò sarebbe avvenuto?

La *geografia idiografica* (dal greco *idios = distinto* e *grapho = scrivo*) utilizza il metodo induttivo ed è rivolta alla descrizione dell'unico e dell'eccezionale. Essa, quindi, pone al centro lo studio di singoli luoghi dotati di una loro specificità non replicabile o difficilmente riscontrabile in altre parti della superficie terrestre. Ciò consente di scoprire l'unicità di una regione come «risultato di un'integrazione di tutti i tipi di cose combinati tra loro in tutti i modi possibili» (Hartshorne, 1972, p. 44), ma ostacola la comprensione globale della superficie terrestre, data l'illimitata va-

rietà di regioni storico-naturali non riconducibili a categorie ben definibili.

#### 4. Coniugare geografia nomotetica e geografia idiografica

**È stato osservato che la distinzione tra geografia nomotetica e geografia idiografica, in realtà, ha significato più teorico che pratico**, perché esse rappresentano «le due facce della descrizione geografica normale: quella enumerativa e quella normativa. La contrapposizione è fittizia perché si tratta di due funzioni non separabili. I significati generali aderiscono ai particolari della rappresentazione e si esprimono attraverso di essi, vi sono impliciti e nello stesso tempo li promuovono, tra gli infiniti fatti particolari osservabili, a rappresentare la realtà nel suo complesso» (Dematteis, 1985, p. 110).

È anche vero, però, che coniugare le metodologie didattiche di tipo nomotetico con quelle di tipo idiografico, soprattutto nell'insegnamento scolastico, è compito arduo che richiede un cambiamento radicale del tradizionale ruolo dell'insegnante e dell'alunno. L'insegnante deve diventare regista e l'allievo ricercatore.

L'insegnante, dentro o fuori dei contenuti previsti dai programmi, può proporre l'analisi di problemi vicini all'esperienza di vita degli studenti, assumendo la funzione di coordinatore delle ricerche individuali e di gruppo. Anziché limitarsi a fornire semplici informazioni, deve stimolare l'interesse, l'attenzione e la riflessione degli allievi e aiutarli nell'articolazione delle ricerche, nella corretta sequenza operativa e nell'interpretazione dei risultati.

Gli allievi, in tal modo, da spettatori passivi e semplici contenitori di nozioni diventeranno protagonisti dell'insegnamento/apprendimento perché verranno coinvolti in un processo continuo di scoperta mediante l'uso ragionato di strumenti d'indagine rigorosi. Essi, per conseguenza, saranno stimolati a leggere, osservare, riflettere, raccogliere informazioni, ordinarle, elaborare, valutarle e, magari, sintetizzarle in grafici e carte tematiche.

Una svolta didattica così radicale, com'è ovvio, incontra notevoli difficoltà per motivi oggettivi riguardanti sia gli insegnanti (ristrettezza dei tempi assegnati alle lezioni, dosaggio tra lezioni frontali e lezioni sul campo, adeguata preparazione in geografia generale, ecc.) che i discenti (capacità di osservare il territorio, disponibilità a ricercare e a lavorare in gruppo, ecc.). È comunque una sfida che si può e si deve vincere, ma che richiede il necessario raccordo tra l'insegnamento della geografia con quello degli altri ambiti disciplinari, perché la realtà che ci circonda si rivela sempre più complessa e difficil-

mente decifrabile senza l'apertura mentale verso uno spettro d'indagini pluridirezionali.

Il premio Nobel Prigogine (1991, pp. 4-5), teorico della complessità, scrive: «Il nostro universo non ha più come simboli il moto regolare e periodico dei pianeti, moto che è alla base stessa della meccanica classica. È invece un universo di instabilità e fluttuazioni, che sono all'origine dell'incredibile varietà e ricchezza di forme e strutture che vediamo intorno a noi. Abbiamo bisogno quindi di nuovi concetti e nuovi strumenti per descrivere una natura in cui evoluzione e pluralismo sono divenute le parole fondamentali... Questa nuova visione è così profonda che pensiamo di poter parlare di un nuovo dialogo dell'uomo con la natura».

La decodifica e la progettazione del territorio, in cui è sedimentata la storia locale, sarà quindi tanto più concreta e completa quanto più saranno le chiavi di lettura fornite dall'insegnamento interdisciplinare. In questo modo, certamente, si corre il rischio di immergersi nelle sabbie mobili in una palude, restandone irretiti, o di perdere di vista l'obiettivo prefissato, riconducendo a tematiche geografiche ciò che rientra nel campo specifico di altre discipline. Ma sarà compito dell'insegnante di geografia individuare ed eliminare «il troppo e il vano» per guidare gli allievi ad utilizzare in maniera corretta, e nella misura opportuna, gli apporti offerti dalle altre discipline nell'interpretazione dei fatti e dei fenomeni geografici.

## 5. L'aiuto della macro e micro didattica

**L'obiettivo da perseguire, dunque, è indurre l'alunno a riflettere** sulle conseguenze demografiche, culturali ed ambientali delle attività e delle decisioni umane, rendendolo consapevole del valore di un rapporto armonico con la natura. Ogni occasione, attinente o meno agli argomenti previsti dai programmi, può offrire lo spunto per richiamare l'attenzione sui grandi problemi che interessano l'umanità, scegliendo di volta in volta il metodo più fecondo e promettente per gestire le informazioni e i dati (Crippa, Prinetti, 2004). Ne discende che la *geografia del sapere*, pur rispettando i confini della disciplina, può (o, meglio, deve) ipotizzarne le probabili dilatazioni nel tempo, in maniera tale che gli alunni siano «preparati ad una rinegoziazione continua delle identità delle conoscenze e delle loro strutture interne, fino a renderle flessibili e sintoniche ai cambiamenti inerenti la sfera del sapere» (Sorrentino, Formica, 2004, p. 9).

Del resto i nuovi programmi, soprattutto quelli relativi al ciclo primario e secondario, ribadiscono la centralità dell'alunno sul piano organizzativo, relazionale e didattico, nonché l'adozione di modalità di *iter d'apprendimento* valide a generare ed assicurare un portfolio delle com-

petenze individuali. Ciò presuppone che la lezione, per essere efficace, debba avere una struttura non rigida, ma flessibile ed adattabile alle varie circostanze di tempo e di luogo. In modo particolare deve contenere in *nucleo* le modalità di una didattica differenziata, in quanto l'interfaccia apprendimento/insegnamento o discente/docente si esprime, quasi sempre, nello scontro-incontro o in un impatto di stili che va già considerato *a priori* in rapporto ai compiti di apprendimento che verranno successivamente attivati. A questo scopo è finalizzato, appunto, il nuovo modello operativo previsto dalla riforma Moratti e costituito dalle Unità di Apprendimento (U.A.), le quali rappresentano un indirizzo metodologico a sfondo pedagogico poliedrico, realizzabile con la sinergia dell'intero corpo docente e sviluppabile su itinerario scolastico di medio o lungo termine. Esse, in effetti, costituiscono la segmentazione e delimitazione di un tessuto continuo di apprendimento secondo una logica ologrammatica, in cui ogni parte rinvia ad un'altra, in una prospettiva pluri, inter e transdisciplinare.

Sul piano teorico le Unità di Apprendimento si rivelano strumenti formativi molto utili, ma la loro applicazione è ancora tutta da verificare. Occorre tuttavia avvertire che il ventaglio di tecniche offerto dalla moderna didattica «può essere paragonato ad un bel vaso che dà valore, ma che a sua volta acquista valore, per ciò che contiene. Si intende dire, cioè, che il vaso (macro e microdidattica, strategie, ecc.) è un semplice strumento che va scelto non per se stesso, per quanto bello possa essere, ma in funzione di ciò che deve contenere o dell'ambiente in cui deve essere inserito e con cui deve armonizzarsi. In sintesi, ogni buon insegnamento nasce sempre dall'abilità dell'insegnante di far *inciampare* gli alunni sui problemi» (Sorrentino, Formica, 2004, p. 9).

## BIBLIOGRAFIA

- CALDARETTI S., LIETO L., «La categoria locale/globale nella pianificazione del territorio», in SCANDURRA E. – MACCHI S. (a cura di), *Ambiente e pianificazione*, Milano, Etas Libri, 1995.
- CRIPPA G., PRINETTI F., «Quattro domande sulla geografia», in *Ambiente Società Territorio*, 49, 2004, n. 2, pp. 30-31.
- DEMATTEIS G., *Le metafore della terra*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- FORMICA C., *Elementi di didattica della geografia*, Napoli, Ferraro, 2003.
- HARTSHORNE R., *Metodi e prospettive della geografia*, Milano, Angeli, 1972.
- NICOLIS G., PRIGOGINE I., *La complessità. Esplorazione dei nuovi campi della scienza*, Torino, Einaudi, 1991, pp. 4-5.
- PIAGET J., *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966.
- PINCHEMEL PH., «Fini e valori dell'insegnamento geografico», in Graves N. J., *La nuova geografia. Fonti, strutture e tecniche per l'insegnamento*, Roma, Armando, 1988.
- SORRENTINO T., FORMICA C., *Macro e microdidattica con particolare riferimento alla geografia*, Napoli, Ferraro, 2004.

Napoli, Dipartimento di analisi dei processi socio-economici, linguistici, produttivi e territoriali dell'Università Federico II; Sezione Campania.