

Echi dalle montagne sulla geografia della scuola media

Campra, 26 agosto 1994

Scrivo di getto queste note per presentare il percorso di lavoro che abbiamo seguito fra queste cime, i suoi risultati, i possibili sviluppi. Come stabilito, ci siamo ritrovati con il gruppetto di dodici «alpinisti della didattica» e ci siamo scambiati i materiali prodotti e adottati con le classi durante lo scorso anno scolastico. Sulla base di questi ognuno di noi ha dapprima ricostruito la via che questo o quel collega aveva scelto per svolgere i programmi di geografia; poi si sono presentate e soppesate le tracce, i materiali e le operazioni proposte agli allievi alla luce delle indicazioni offerte dai programmi. Dei programmi si è pure discusso per verificarne la tenuta e proporre eventuali emendamenti. Infine abbiamo riservato un tempo alla programmazione per piccoli gruppi. Si è quindi trattato di un vero e proprio «itinerario di montagna» in cui, partendo da un campo base comune (le nostre pratiche), si è ascesi alle programmazioni e da qui alla «vetta» dei programmi, per poi discendere di nuovo alla programmazione e alle pratiche. Gli obiettivi di questo percorso erano:

- rimettere a fuoco lo spirito e le proposte avanzate nei programmi, a conclusione di un ciclo di sperimentazioni esteso su quattro anni;
- valutare la congruenza delle pratiche didattiche e delle programmazioni con i postulati dei programmi;
- reperire i passaggi assestati e i nodi problematici delle pratiche;
- verificare e discutere le nostre rappresentazioni del Ticino, della Svizzera, dei paesi industrializzati e della situazione mondiale;
- far circolare informazioni su fonti di vario genere (disciplinari e didattiche).

Dirò subito che sono soddisfatto dell'esito di queste giornate di montagna e credo che tutti i partecipanti condividano questo stato d'animo: l'ospitalità che ci è stata offerta, la cordialità dei rapporti, il paesaggio

che ci ha accolti, hanno creato le premesse per quel clima di lavoro conviviale che abbiamo sperimentato in altre occasioni (Montpellier, Mosca, ecc.). Il numero ridotto di partecipanti ha favorito lo svolgimento di attività «à la carte», adattato alle esigenze e alle inclinazioni di ognuno, in accordo con il famoso adagio: «ai monti, passo personale, passo regolare, pausa all'ovile».

Per illustrare i risultati del nostro lavoro presento la parte centrale di una griglia di valutazione che abbiamo usato per analizzare i materiali scolastici messi in comune e riporto le principali osservazioni scaturite durante i nostri lavori¹⁾ (cfr. griglia di valutazione).

Utilizzando questo strumento d'analisi per soppesare i materiali elaborati con le classi sono emersi problemi di vario tipo.

1) Si è rilevato che durante l'intero quadriennio ricorre la preoccupazione di trattare i territori fissati dal programma ma che scarsa è l'attenzione dedicata al coltivare con i ragazzi l'aspetto del metodo di lavoro in geografia. Si è potuto osservare in particolare che i materiali presentano una generale mancanza di problematizzazione geografica cioè di un presupposto metodologico centrale della geografia. Per me problematizzare significa adottare ipotesi di lavoro e di indagine a seguito di una delimitazione e di una definizione (provvisoria) dell'oggetto e del campo di studio. Quest'opera di riflessione e di inquadramento generale ha per scopo l'orientamento e la finalizzazione dell'analisi e permette, se ben fatta, di lavorare (anche) con le classi in modo esplicito sui concetti, sui modelli e sulle problematiche mobilitate evitando per quanto possibile le pericolose confusioni e polisemie che caratterizzano certi discorsi geografici. E' utile ricordare qui che i programmi prescrivono anno per anno i campi della problematizzazio-

ne: per le prime è proposto il mutamento del territorio quale rivelatore del cambiamento sociale; per le seconde l'indagine attorno al significato di modello di sviluppo (modello socioterritoriale). In terza si avanza il problema delle regolarità del comportamento spaziale delle società avanzate che ci introduce al problema delle «leggi» interpretative adottate dalle scienze sociali. L'ultimo anno, infine, è dedicato alla messa in evidenza delle procedure per costruire un sistema interpretativo. Credo che se questi ancoraggi diventassero davvero una base per la riflessione e per la programmazione didattica ci si muoverebbe nella direzione giusta per risolvere alcuni problemi constatati vagliando i materiali didattici e le tracce di programmazione. Il primo è quello del passaggio dalla pratica di una geografia descrittiva a quella di una geografia più marcatamente interpretativa, perché armarsi di problematiche specifiche per ognuno dei campi proposti permette di spostare l'attenzione delle classi dal nome dei mari, dei monti, dalla registrazione delle densità umane, dalla descrizione di una megalopoli, alla questione del sapere cosa sia un modello territoriale e in cosa possa esserci utile per interpretare situazioni sociali di sviluppo. Il secondo problema che potrebbe avviarsi a soluzione è quello dei contenuti e del loro «peso» per docenti e allievi: perché se si adotta strettamente una problematica e se ci si sforza di non perderla di vista, allora per forza di cose si selezionano dei contenuti «utili» e si lavora in uno spirito di ricerca e di sintesi. Si vedrebbero perciò ridimensionate quelle pratiche didattiche che procedono per accostamento di temi (il rilievo, l'idrografia, la vegetazione, la popolazione...), la minuziosa descrizione, l'analisi di dettaglio e che portano alla compilazione di pesanti classeur ordinati come belle enciclopedie in cui però mancano troppo spesso le visioni d'insieme (sintesi).

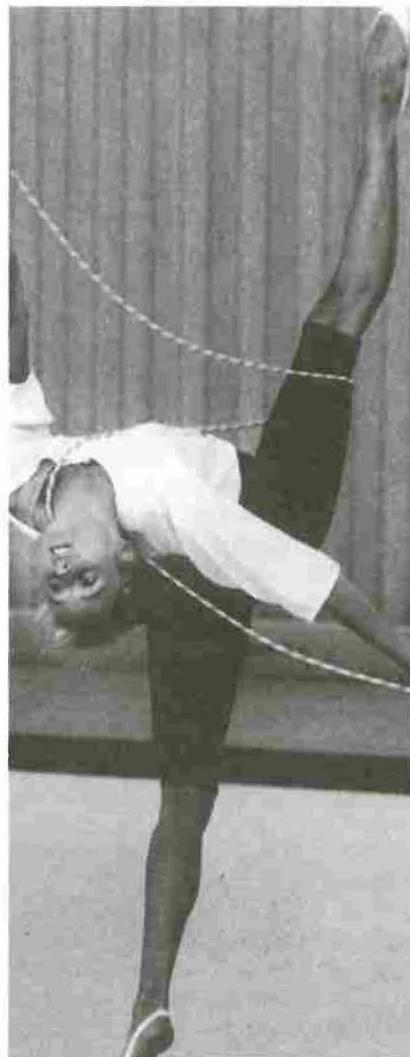
2) I classificatori ci dicono che durante quattro anni, in classe si studiano quasi sempre i territori in «vaso chiuso». Questo fatto tradisce la scarsa dimestichezza di docenti e allievi con un altro presupposto metodologico centrale della geografia: il pensare e l'analizzare «per scala». Un assioma geografico comunemente riconosciuto impone che ogni oggetto

e fenomeno studiati siano sempre inquadrati da punti di vista diversi (cioè da scale diverse) congruenti con la problematica scelta, al fine di relativizzare l'informazione ottenuta con l'osservazione a una certa scala, di completare la rappresentazione del soggetto studiato, di ordinare e di gerarchizzare il discorso che si sta costruendo: in altre parole di produrre un sistema interpretativo coerente. Per mancanza di pratica e per abitudine allievi e docenti restano tutto l'anno sul Ticino, sulla Svizzera o sull'Europa - disattendendo in questo le indicazioni del programma - e non considerano quasi mai ciò che circonda lo spazio studiato, né per valutare eventuali continuità o discontinuità dell'organizzazione spaziale, né per analizzare il peso che i contesti possono avere sulla struttura di un territorio esaminato². Risultati: Ticino, Svizzera, Europa appaiono come tante isole con scarsi legami e condizionamenti reciproci; si manca l'obiettivo metodologico indicato nei programmi di formare gli allievi a leggere, a analizzare e a costruire un discorso in termini geografici; infine si perde l'occasione di esercitare in geografia quelle funzioni logico-formali generali (confrontare, stimare, relativizzare, ricomporre, astrarre) che sono comunemente sollecitate in altre materie della scuola media. Si spreca perciò un potenziale formativo e educativo importante che la geografia può offrire ai ragazzi.

3) I materiali del secondo biennio ci rivelano un altro punto caldo che vale la pena di segnalare: il ricorso a modelli interpretativi (centro-periferia in terza, sistema mondo in quarta) che dovrebbero essere resi espliciti entro la fine della scolarità obbligatoria nella loro forma più generale ma che, invece, sono lasciati correntemente soggiacere ai discorsi fatti in classe. Abbiamo constatato che tutti i materiali di terza trattano approfonditamente l'area forte europea giungendo, in rari casi, fino a cogliere l'esistenza di situazioni spaziali analoghe negli Stati Uniti e in Giappone. Talvolta si accenna agli avvenimenti storici che hanno dato luogo alla nascita di strutture spaziali simili in zone molto lontane fra loro. Mai, però, abbiamo rilevato il passaggio da questa situazione analitico-descrittiva all'esplicitazione del «cuore» di queste visioni: da un lato il modello centro-periferia e il suo funzio-

namento, dall'altro la teoria della diffusione con i processi connessi³. Si obietterà, come è stato il caso, che qui ci troviamo in un campo troppo astratto per introdurre allievi di tredici o quattordici anni e che certe teorie sono solo parziali. A me pare invece necessario e urgente prevedere, programmare e operare astrazioni di grado diverso in ogni lavoro geografico svolto con le classi: dalla «semplice» localizzazione e descrizione, alla ricerca di logiche interpretative per il caso studiato (situazione analitico-descrittiva), alla ricomposizione di queste informazioni in un piccolo bagaglio di «regole, leggi e teorie» universalmente usate in geografia per dar senso ai discorsi su spazio e società⁴, all'applicazione (perché no?) di queste conoscenze per studiare un caso specifico. Questa via mi pare attualmente una pista che offre

Foto: Macolin 6/92



buone possibilità di differenziare l'insegnamento e l'apprendimento nella nostra materia, un tracciato che permette di «sfornare pane» per i denti di tutti i ragazzi (a seconda della loro «fame» e delle loro possibilità e capacità cognitive), che confronta gli insegnanti con la scoperta delle potenzialità d'astrazione dei singoli e del gruppo-classe e con il problema della valutazione dei progressi effettuati dai ragazzi!

4) Al di là dei problemi d'ordine metodologico e disciplinare, un'ultima serie di nodi sono venuti al pettine durante il nostro lavoro seminariale. Abbiamo ravvisato nei materiali proposti l'esistenza di quelle pratiche didattiche anomiche che il collega Bottinelli chiama «i rituali d'anticamera». Si tratta di quelle attività diffuse, poco finalizzate, ripetitive, spesso noiose che rinviando fin verso Natale il momento di prendere per le corna la problematica da trattare (cfr. pto. 1). Per la quarta, ad esempio, ritroviamo la collezione commentata di articoli di giornale e la lunga elaborazione di carte tematiche mentre in prima ricorrono: paesaggio naturale e umanizzato, le coordinate geografiche e gli esercizi di lettura della carta topografica mai più ripresi in seguito, l'analisi spaziale del vissuto degli allievi⁵. ... La tradizione didattica, l'insopprimibile necessità sociale (vera o presunta?), la domanda delle famiglie, sembrano stare alla base del perpetuarsi di queste pratiche che hanno conseguenze importanti sull'assetto generale dell'insegnamento della geografia. Infatti il procrastinarsi dei tempi d'entrata in materia compromette spesso la possibilità di condurre a buon fine il programma annuale, tarpa le ali alla trattazione degli spazi previsti (Ticino-Svizzera, Svizzera-Europa, ecc.), e lascia spesso l'amaro in bocca a fine anno al docente. Sicché questi «riti anticamera» si rivelano essere uno dei fattori che frenano l'innovazione didattica e la sperimentazione di nuove vie d'insegnamento e un terreno su cui riflettere con urgenza.

L'occasione per provare a correggere e migliorare le pratiche si è presentata quando i membri di questa spedizione alpina si sono messi al tavolo della programmazione. La presentazione dei lavori svolti ha rivelato gli sforzi intrapresi per sormontare i problemi e le difficoltà ravvisate grazie

all'analisi dei materiali. Mi sono parse interessanti quelle programmazioni di prima e di quarta che sono state precedute da una definizione della problematica generale dalla quale si sono desunti i concetti centrali da sviluppare con le classi durante il prossimo anno scolastico. Rispetto ad altri itinerari questi presentano una linearità e un'essenzialità maggiori e offrono la possibilità di discutere apertamente i punti d'ancoraggio che sono stati posti alla programmazione. L'opera di orientamento della programmazione implica dunque una fase di ricerca di chiarezza disciplinare che è indispensabile per poter valutare se, quando, in che misura, come e per chi introdurre una determinata conoscenza nella classe: problema di opportunità e di strategia didattica.

Enrico Besana

Note

¹⁾ Questo estratto della griglia, che riassume le proposte e lo spirito di lavoro dei programmi, mette a fuoco per ogni anno le rappresentazioni-guida e il metodo geografico sui quali lavorare con gli allievi. E' dunque uno strumento per orientare le programmazioni d'inizio anno e per valutare materiali e itinerari svolti. Chiunque volesse disporre di una versione integrale della griglia, che affronta anche altri aspetti del far geografia a scuola, può richiederla allo scrivente o ai colleghi esperti.

²⁾ Durante l'anno ci si apre solo saltuariamente e timidamente ai contesti esterni, per lo più in forma descrittiva e constattiva: le Alpi non si fermano in Svizzera, i fiumi sfociano nei mari, gli istituti bancari ticinesi dipendono da Zurigo... oggi cominciamo il capitolo sull'Europa, eccetera! C'è da chiedersi se questa procedura attenta quasi esclusivamente all'analisi interna di un territorio sia fondata e congruente con una realtà geografica che è sempre più marcata da processi e da relazioni di contesto.

³⁾ A questo proposito cfr. Haggett P., Geografia, una sintesi moderna, Zanichelli, Bologna, 1989. Il testo, disponibile presso il Centro di documentazione di geografia c/o scuola media Agno, illustra in modo semplice e chiaro questi e altri modelli e teorie intermedie cui fa riferimento la geografia.

⁴⁾ Vedi nota precedente.

⁵⁾ Meridiani e paralleli, la panoplia di carte da colorare e da «etichettare» in seconda e terza.

Griglia di valutazione: corrispondenza fra intenzioni dei programmi e traduzioni pratiche

IMMAGINE - GUIDA	METODO
<p>CLASSE I Ticino: c'è l'immagine di un territorio che cambia? Il riferimento ai cambiamenti della società è esplicito? Il Ticino è considerato come un'isola chiusa su se stessa oppure è continuamente considerato rispetto ai contesti di riferimento? Svizzera: si persegue l'immagine di un territorio altamente differenziato?</p>	<p>Elaborazione di un ABC della geografia, cioè: introduzione all'uso di indicatori socioterritoriali e loro definizione. Sensibilizzazione all'analisi di contesto (introduzione del cambiamento di scala), alla problematizzazione sulla partizione degli spazi (= introduzione all'analisi regionale).</p>
<p>CLASSE II Svizzera: appare l'immagine di un territorio capillarmente organizzato da strutture e processi economici e urbani di lungo periodo? Europa: appare l'immagine dell'area forte europea?</p>	<p>Analisi regionale (parte seconda). Superamento delle partizioni regionali per approdare alle modalità di costruzione di un quadro d'insieme di uno spazio regionale (Svizzera). Per far ciò introduzione di una problematica interpretativa: lo studio di un particolare modello di sviluppo (elvetico). Sensibilizzazione allo studio delle relazioni fra spazi e società: partizioni dell'Europa per mettere in evidenza alcuni modelli d'organizzazione. Considerazione delle analogie e delle differenze fra modello elvetico e modelli europei (analisi di scala).</p>
<p>CLASSE III Immagini di territori delle società industriali e delle aree cuore attuali; immagini dei cambiamenti intervenuti nel corso della storia; immagini della diffusione delle aree cuore a scala planetaria. Visione delle società industriali attuali e delle loro relazioni.</p>	<p>Esplicitazione di modelli (e) di relazioni. – Modelli di società avanzate e dei loro territori; – modello centro/periferia; – definizione di sistema dei paesi industrializzati («triade»); Sensibilizzazione al sistema mondo a partire dalla triade (analisi di scala).</p>
<p>CLASSE IV Immagini delle relazioni nord-sud; grandi aree di influenza; aree cuore emergenti; dal terzo mondo ai «terzi mondi», trasformazione degli assetti politico-economici, varietà ambientali...</p>	<p>Sistemi d'interpretazione, relazioni, previsioni. Applicazione dei metodi d'analisi acquisiti nel quadriennio (uso di indicatori, partizioni spaziali, problematizzazione, assemblaggio, contestualizzazione e passaggi di scala) allo spazio mondiale, come via per chiarire il modo di costruire un sistema interpretativo e rendere significativo il concetto di sistema mondo. Definizione di concetti; globalizzazione, multipolarità, gerarchia, interdipendenza. Introduzione alla costruzione di scenari.</p>