

## Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria

---

**Maila Pentucci<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Macerata*, [maila.pentucci@unimc.it](mailto:maila.pentucci@unimc.it)

### Abstract

---

Il presente saggio, a partire dall'analisi di un corpus di libri di storia per la scuola primaria, vuole comprendere come e quanto le immagini possano essere portatrici di sapere e quanto invece possano ingenerare stereotipi e misconoscenze negli alunni. Le pagine dei manuali sono sempre più ricche di elementi iconografici, probabilmente per rispondere alla modalità di apprendimento simultanee e proprie dei ragazzi dell'era digitale. Tuttavia questi elementi non sono autopoietici rispetto al sapere storico, ma richiedono una didattica specializzata per la loro decodifica ed interpretazione. Le immagini, infatti, possono essere utilizzate come fonti, secondo metodologie di ricerca laboratoriale, oppure possono essere mediatori di saperi storici, ovvero strumenti portatori di operazioni significative finalizzate allo sviluppo di competenze. Spesso però negli usi editoriali sono poco significative sul piano cognitivo, non utili al docente per una trasposizione didattica che metta gli alunni nella condizione di pensare storicamente.

**Parole chiave:** didattica della storia; libri di testo; stereotipi; immagini.

### Abstract

---

The aim of this paper, starting from the analysis of primary school texts collection, is understanding how and how much the images could be the bearers of knowledge and how much they could be the reason of pupils' stereotypes and misconceptions. The school texts pages are rich of iconographic elements, probably in order to meet the multitasking learning mode of the pupils born in the "digital age". However these elements are not autopoietic compared to the historical knowledge, but they require a specialized teaching for their decoding and interpretation. The images can be used as sources indeed, according to research methodologies based on workshops, or they can be the mediators of the historical knowledge, i.e. they can be a sort of tools bearers of significant operations aimed at developing skills. But often in editorial use, they are not significant on a cognitive level, not useful to the teacher for a didactic transposition that puts students in a position to think historically.

**Keywords:** teaching of history; school texts; stereotypes; images.

## 1. Premessa

L'analisi della manualistica scolastica italiana destinata all'insegnamento della storia mostra un aumento progressivo dell'uso di linguaggi e simbologie di tipo visuale, che riducono lo spazio destinato al testo verbale e spesso lo sovrastano e lo comprimono, in particolare per quanto riguarda i sussidiari di scuola primaria.

L'attenzione alla componente visiva si esprime in diverse forme: uso del colore, per delimitare sezioni, indicare percorsi, evidenziare parti del testo; organizzatori grafici che sostituiscono o affiancano il testo; immagini, proposte in diverse dimensioni, in forma di carta geografica, cronogramma, fotografia, riproduzione di opera d'arte, disegno.

Le ragioni di tale cura riservata agli elementi visuali del paratesto sono di ordine semplicemente comunicativo, risultano funzionali alla comprensione della disciplina o sono completamente estranee al processo di trasposizione didattica?

È possibile rispondere a questo interrogativo prendendo avvio dalla tassonomia delle funzioni comunicative delle immagini, proposta da Clarks e Lyons (2010), sintetizzata nella Figura 1.



Figura 1. Le funzioni comunicative delle immagini (tradotta da Clarks & Lyons, 2010, p. 16).

Senza dubbio la predominanza degli elementi iconici, così come l'organizzazione di ogni contenuto entro lo spazio autoconclusivo della pagina, tentano di riprodurre la simultaneità della fruizione tipica del web, multimediale ed ipertestuale. Il design grafico ha in questo caso una funzione mnemonica, fornendo elementi di analogia dal punto di vista dell'organizzazione dei dati, ma si tratta di imitazione e non di riproduzione: sappiamo che gli utenti digitali "processano le informazioni attraverso regole di pensiero diverse rispetto a chi è cresciuto in contesti analogici, integrando saperi e servizi in maniera indipendente dai vincoli fisici, in modo interattivo ed immediato" (Rossi, 2009, pp. 130-131).

Quando invece l'immagine è accostata al testo assume una funzione di rappresentazione, ovvero le viene affidata la traduzione del linguaggio verbale in un linguaggio ritenuto più immediato e sintetico. In realtà la semiotica ci insegna che il cambiamento di medium va oltre la semplice traslitterazione del contenuto, nonostante analogie nell'attivazione di meccanismi inferenziali (Bertolini, 2009). Le immagini hanno il potere di far vedere il non detto, arredando i mondi possibili latenti nella testualità, ma anche di non far vedere il detto, in quanto non possono esplicitare le ipotiposi di cui può avvalersi il testo, che non ha i vincoli spazio-temporali imposti dalla contemporaneità dello sguardo sulla figura

(Eco, 2003). L'accoppiamento al testo scritto influisce sull'apprendimento in termini di pertinenza ed integrazione complementare delle informazioni: il rapporto tra il processo cognitivo ed il supporto iconico dovrebbe essere sinergico, evitando sovraccarichi informativi e deleghe disincentivanti dal punto di vista dell'apprendimento (Calvani, 2007).

Anche le immagini che apparentemente svolgono una mera funzione decorativa hanno ricadute sul piano della didattica: possono essere utili nel momento in cui servono ad introdurre a livello generale un argomento, per aumentare l'attenzione verso il messaggio, in particolare per gli alunni con minori propensioni o abilità di lettura (Paoletti, 2012), mentre possono deviare la concentrazione rispetto a contenuti essenziali. In questo caso immagini icastiche o poco connesse, anche sul piano della disposizione spaziale, rischiano di banalizzare le informazioni e costruire stereotipie.

Livelli più profondi di comprensione sono invece raggiunti quando le immagini sono selezionate in funzione esplicativa, con l'obiettivo di organizzare, mettere in relazione, mostrare i cambiamenti e fornire elementi di interpretazione. In questo caso assumono valore didattico perché suggeriscono operazioni cognitive fondamentali e supportano l'apprendimento, favorendo processi di integrazione e di recupero di informazioni inferenziali (Marzano & Vegliante, 2014). Nella loro scelta occorre ragionare sul carico cognitivo, chiedendosi quali modalità di impiego delle immagini siano funzionali agli obiettivi del processo di insegnamento e selezionando così quelle utili in base al compito richiesto, per evitare che possano compromettere o deviare l'apprendimento (Calvani, 2011).

Il presente articolo, a partire dall'analisi della sezione storica di un corpus di sussidiari di scuola primaria, vuole comprendere quanto nell'intenzione dei produttori le immagini abbiano ruoli altri rispetto alla comunicazione storica, quanto esse siano selezionate, realizzate, aggregate in funzione estetica o emozionale piuttosto che cognitiva. In altre parole, il docente che si trova a lavorare con il manuale può utilizzarne le immagini come veri e propri mediatori, generativi di saperi e funzionali allo sviluppo di competenze o deve guardarsi da esse perché portatrici di banalizzazioni, stereotipie, misconoscenze?

## **2. L'immagine e la storia**

Il rapporto tra la storia come disciplina e le varie forme iconografiche, artistiche o meno, è molto stretto e complesso, anche se l'immagine è stata presa in carico dagli storici tardivamente ed in maniera accessoria rispetto ad altre tipologie di linguaggi considerati maggiormente canonici.

L'immagine per la storia è essenzialmente fonte, entrata nell'universo di indagine della storiografia a partire dalla fondamentale opera di Huizinga (1998) il quale ebbe l'intuizione di offrire un quadro esaustivo delle caratteristiche del XV secolo a partire dall'analisi dai dipinti di Van Eyck e dei suoi successori. Huizinga aprì la strada alla storia sociale e della mentalità, opponendo all'*histoire-bataille* di stampo ottocentesco, fatta di narrazione e di elementi fattuali, una storia di più ampio respiro, che potesse dar conto della cultura materiale, dei modi di vita, delle espressioni culturali e sociali, e fu importantissimo riferimento per la rivoluzione operata dagli storici di *Les Annales* (Burke, 2007).

Le ricerche avviate sulle prospettive comparate della storia hanno aperto anche la riflessione metodologica sull'utilizzo dell'immagine in chiave storiografica, come forma testuale autonoma e non ancillare o esplicativa rispetto ad altri linguaggi e sulla necessità della comparazione tra fonti diverse. Da questi presupposti Peter Burke, nell'opera "Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini" (2002), teorizza che le immagini siano da considerarsi alla stregua di testimoni diretti dell'epoca in esame e traccia una sintesi metodologica illuminante sulle modalità per "tradurre in parole il contenuto della loro testimonianza" (p. 17).

La potenza comunicativa delle figure è oggetto della Public History, che evidenzia il rapporto tra immagini (statiche o in movimento) ed usi o abusi della storia (Giannuli, 2009), riconoscendo al supporto visivo un ruolo primario nella strutturazione di categorie e paradigmi storici. Di fatto l'immagine, nella valenza testimoniale che le assegna Burke, contribuisce al cortocircuito tra storia e memoria nella ricezione e nella comprensione dei fatti, dando adito ai fenomeni di riduzionismo, revisionismo, sacralizzazione, propri dell'uso pubblico della storia (Bianchi, 2011).

Questo ci riporta alla dimensione della storia insegnata a scuola, la quale, come trasposizione dal sapere esperto ad un altro tipo di sapere, autonomo e con una propria dignità epistemologica, rientra tra gli usi pubblici della storia e necessariamente si intreccia con la narrazione storica dei media visuali. Tuttavia "i media sono costretti a inseguire troppe priorità estrinseche allo statuto scientifico della storia per poterla trasmettere in modo efficace [...]. La didattica della storia ha il vantaggio di poter attingere più direttamente alla ricerca" (De Luna, 2004, pp. 232-233).

### **3. L'immagine come mediatore didattico**

La scuola, ricalcando le modalità della storia esperta, ha assunto l'utilizzo dell'immagine nella prassi didattica soprattutto nel suo ruolo di fonte, attraverso la forma metodologica del laboratorio. È la storia insegnata secondo il modello del "piccolo storico" (Mattozzi, 1992), in cui si allestisce il dispositivo didattico per riprodurre il percorso di ricerca tipico dell'indagine storica, evitando di fornire ai ragazzi saperi già dati, ma accompagnandoli nello sviluppo di competenze di selezione, interrogazione, interpretazione delle fonti e di scrittura di testi in forma storiografica, per ricostruire il sapere (Brusa, 1991).

Ripercorrendo il recente passato della manualistica, va segnalata a questo proposito una nicchia di editoria scolastica illuminata, comparsa sul mercato a partire dall'inizio del Duemila, che ha reso famosi, nella comunità scolastica, esempi di laboratori strutturati proprio attorno all'analisi di fonti visive. È il caso dell'attività centrata sull'arazzo di Baieux, utilizzato nella sua narrazione per immagini per analizzare la battaglia di Hastings del 1066, ripreso e trasposto sul piano didattico proprio a partire dalle conclusioni metodologiche di Burke; oppure degli altorilievi della colonna traiana, che raccontano in trenta formelle la storia della conquista romana della Dacia, con la quale si determina la massima espansione dell'Impero<sup>1</sup>. Al di là di questi esempi tuttavia, anche a causa della progressiva scomparsa del laboratorio dalle pratiche di insegnamento della

---

<sup>1</sup> Per il dettaglio dei tre laboratori in questione si veda Brusa (2005).

storia, seguite alla riduzione di orario di cui la disciplina ha patito con la riforma detta “Gelmini”<sup>2</sup>, l’uso delle fonti iconografiche ha sempre incontrato una certa resistenza.

Esse, in effetti, sono complesse ed impegnative da decifrare in quanto polisemiche, legate a letture personali e soggettive e spesso ambigue. Necessitano di una apposita pre-didattica mirata alla loro comprensione, interpretazione, analisi scientifica, una attenta comparazione con altre tipologie di fonti, un percorso di decodifica iconografica ed iconologica che assuma anche prospettive di tipo multidisciplinare.

Al di là dell’approccio laboratoriale, gli apparati visuali sono presi in carico dalla didattica in quanto mediatori, ovvero ponti essenziali del sapere, che non possono essere elusi soprattutto per la loro già evidenziata ampia presenza nelle pagine dei manuali scolastici.

I mediatori iconici (Damiano, 1993) sono quelli in grado di ricostruire e rappresentare la realtà con il massimo di vicinanza e fedeltà, con la quale mantengono un rapporto di tipo fisico-percettivo. Per questo risultano efficaci nei contesti didattici, in quanto de-naturano l’esperienza solo in termini di tridimensionalità e possibilità di immersione in essa, mantenendo però l’oggettività e la metaforizzano in minima parte, senza aggiungere (o quasi) sovraconcettualizzazioni che si frappongono tra la sorgente ed il bersaglio.

Tuttavia, a livello didattico, proprio la loro immediatezza ed aderenza alla realtà li rende di difficile utilizzo, in termini di operazionalizzazione. Infatti, essi soffrono di semplicismo e facilismo (Damiano, 2013), ovvero tendono a spostare l’attenzione sul piano estetico ed in quanto attraenti sembrano automaticamente comprensibili. Spesso gli insegnanti ne trascurano un’analisi attenta con i loro alunni, analisi che invece dedicano quasi sempre alla comprensione del testo scritto, in quanto pensano che soprattutto per quanto riguarda le fotografie, siano autoevidenti e quindi facili da leggere (Musci, 2006).

In realtà i mediatori iconici operano in modo diverso sull’apprendimento, in base alla loro natura: per modellamento, nel caso di rappresentazioni fisse o in movimento, come dipinti e film, per categorizzazione o correlazione nel caso di rappresentazioni grafiche più rarefatte, come disegni e schemi, per semplificazione nel caso di rappresentazioni simboliche, come carte, piantine e mappe (Rivoltella, 2014).

Il processo di mediazione del sapere però non si esaurisce nel porre l’immagine all’attenzione visiva degli studenti, ma comprende le operazioni cognitive che implicitamente o esplicitamente vengono richieste, per dedurre il sapere storico. Il processo di mediazione deve gestire il filtro della visualizzazione sugli apparati iconici, per trasformarle in strumenti che sostengano la cognizione. Ciò dipende sia dalla natura intrinseca dell’immagine stessa, ma anche dall’azione dell’insegnante, che di fronte alla sovrabbondanza dei materiali può operare una selezione ed un orientamento dello sguardo dell’alunno in base al contesto educativo (Bonaiuti, 2011).

Se le immagini sono semplicemente confermate di un già detto, a volte banale, non sono portatrici di saperi profondi e di una propria, autonoma forza di mediazione didattica. Occorre prima di tutto far comprendere agli studenti che le immagini a margine dei loro libri non sono espressione di un aspetto del reale, ma costruzione di una realtà altra e indipendente. L’immagine informa molto al di là di quanto semplicemente mostri.

---

<sup>2</sup> Legge n. 133/2008; Legge n. 169/2008; Legge n. 1/2009; Legge n. 240/2010; D.M. n. 17/2010.

Per “far vedere la storia” occorre rovesciare la procedura classica in cui la parola è preminente ed il visivo supporto secondario. Per parlare di storia per immagini, storia con le immagini, immagini per la storia è necessario promuovere processi di insegnamento in cui l’immagine sia il motore della comprensione, allenando gli studenti all’analisi, rendendoli abili a fare inferenze, in modo che l’immagine contribuisca realmente alla formazione del pensiero storico (Mattozzi, 2004).

#### **4. Il percorso di ricerca**

L’esperienza in questione è parte di un percorso di ricerca collaborativa (Vinatier, 2011) avviato tra il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Macerata ed una rete di sette scuole della provincia, intrapreso nel gennaio 2014 nell’ambito delle Misure di Accompagnamento alle Indicazioni Nazionali<sup>3</sup> e tutt’ora in corso. Il progetto, denominato RAIN<sup>4</sup>, ha come scopo quello di attivare un percorso di co-ricerca basato essenzialmente sull’analisi plurale delle pratiche didattiche (Altet, 2012; Vinatier & Altet, 2008) nelle discipline geostoriche, e si pone l’obiettivo di avviare percorsi riflessivi sugli schemi d’azione dei docenti, oggetto di indagini della prima annualità e sui processi di mediazione e trasposizione didattica, per la seconda annualità. A livello di formazione si sta elaborando la strutturazione di un curriculum verticale per competenze relativo alle discipline in questione, che si ponga come modello progettuale riproducibile nelle scuole. Nel corso dei lavori, curati da un team di tre ricercatrici<sup>5</sup> e 30 docenti, una delle problematiche emerse è stata quella dell’editoria scolastica, ritenuta unanimemente non adeguata e di difficile utilizzo nella prassi di classe, in particolare per le insegnanti di scuola primaria.

Nonostante tali perplessità le insegnanti affermano che il sussidiario rimane per loro lo strumento fondamentale per il lavoro d’aula. Esso è una forma di trasposizione esterna già realizzata e spesso si frappone tra l’insegnante ed il sapere sapiente nel processo di trasposizione interna (Chevallard, 1991), a volte sostituendosi di fatto all’epistemologia della disciplina, alla quale il docente non accede più in forma diretta; totalizza il dispositivo predisposto dal docente, dettando modalità, tempi, struttura della lezione, valutazione, irrigidendo così l’azione didattica soprattutto negli essenziali processi di regolazione. Il docente dovrebbe poter scegliere le modalità di regolazione, in base alla situazione contestuale, tra varie opportunità possibili, sia in fase di allestimento del dispositivo, sia in itinere, in termini di flessibilità, sia nel ripercorrimento a posteriori dell’agito (Rossi, 2011). Invece anche la regolazione resta entro i confini del manuale, operando di fatto quasi esclusivamente in senso di profondità, ovvero dettagliando l’analisi dei materiali proposti ed aggregati nel testo, ma senza uscire dalle routine proposte con nuove e più significative risorse.

Gli apparati iconografici sono percepiti dai docenti come supporti secondari, non sempre connessi alle tematiche proposte dal manuale. Questo gode di una ambigua autorevolezza: pur essendo giudicato deludente o non rispondente all’idea di insegnamento propria dell’insegnante, resta il depositario dei canoni disciplinari, sia

---

<sup>3</sup> C.M. n. 22/2013 (prima annualità); C.M. n. 49/2014 (seconda annualità).

<sup>4</sup> Ricerca Azione Indicazioni Nazionali, <http://progettorain.altervista.org/index.html>

<sup>5</sup> La prof.ssa Patrizia Magnoler e la dott.ssa Valentina Iobbi, oltre alla sottoscritta.

epistemologici che metodologici, e di fatto ha sostituito la prescrittività del programma nel pensiero di una gran parte dei docenti.

Il processo di mediazione dei materiali visivi non sempre è compiuto dal manuale in maniera efficace e significativa, spesso le fotografie o le elaborazioni grafiche rispondono esclusivamente a criteri di ancillarità al testo scritto, che vanno dalla conferma dei contenuti alla semplice esornazione. I docenti si conformano a questo uso senza considerare che la costruzione dei significati storici attraverso le immagini richiede operazioni cognitive dedicate, differenti anche se integrate con quelle relative alla comprensione scritta (Cardarello & Contini, 2012).

Per indagare le principali problematiche evidenziate dalle immagini dei manuali, è stato preso in esame un corpus di 35 sussidiari di scuola primaria, di cui sono stati analizzati la sezione o il tomo dedicato alla storia e, ove presente, il relativo quaderno operativo. La selezione è stata fatta accogliendo i suggerimenti delle docenti in formazione, che hanno proposto i manuali analizzati per le nuove adozioni negli ultimi due anni ed alcuni di quelli in uso nelle proprie classi.

La metodologia della ricerca è qualitativa: infatti si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla relazione tra alcune immagini e le competenze individuate come assi portanti del curriculum di geostoria, frutto di una elaborazione condivisa con gli insegnanti nel corso dei lavori per il progetto RAIN, sintetizzate nella mappa della Figura 2.

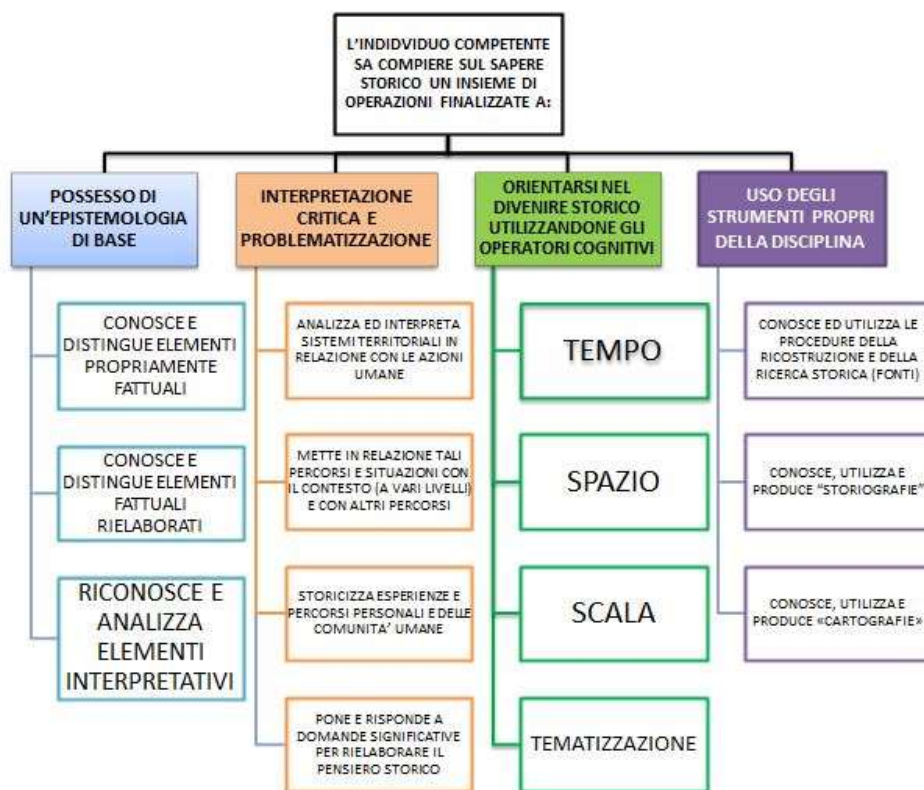


Figura 2. La mappa delle competenze geostoriche.

In particolare si è fissata l'attenzione sugli operatori cognitivi basilari della storia, ovvero tempo, spazio, scala, tematizzazione e sulla concettualizzazione, ritenuta operazione

difficile da ottenere soprattutto in prospettiva verticale. Nel selezionare le immagini si è tenuto conto anche della ricorrenza di alcune di esse, presenti in quasi tutti i libri presi in esame, tanto da costituire una sorta di iconografia storica canonizzata nella comunità scolastica, associata in maniera ricorsiva a determinati contenuti tanto da arrivare ad incarnarli nell'immaginario di comunità, fino a coprire e travestire la realtà storica (Delporte & Gachet, 2001).

L'ipotesi posta dal gruppo di lavoro riguarda la possibilità che alcune immagini, proprio per la loro evidenza ed immediatezza, possano essere produttrici o consolidatrici di misconoscenze, stereotipi e preconcetti, gli stessi che i docenti di scuola secondaria riconoscono nei propri studenti come ostativi al processo di concettualizzazione e problematizzazione ed alla mobilitazione di competenze più raffinate.

L'analisi ha suggerito l'individuazione di tre grandi linee di criticità, costanti in tutti i sussidiari presi in esame, così sintetizzabili:

- mancanza di coerenza con il contesto nella scelta delle immagini e nell'accoppiamento al testo;
- banalizzazione del messaggio storico o semplificazione eccessiva dell'aspetto di competenza attraverso l'immagine e/o la grafica;
- inadeguatezza dell'immagine rispetto alle operazioni cognitive richieste all'alunno.

Tali direttrici sono state modellate sulla disciplina storica, facendo riferimento ai tre fattori che determinano l'efficacia della grafica individuati da Clarks e Lyons (2010), ovvero le caratteristiche intrinseche delle immagini, il loro rapporto con gli obiettivi e le competenze nel processo di apprendimento, la loro adeguatezza rispetto agli apprendenti.

Riportiamo di seguito alcuni esempi che danno conto delle criticità relative agli aspetti di competenza individuati.

#### 4.1. Preconcezioni temporali

Il primo esempio è relativo ad una immagine tipica nella manualistica, la rappresentazione del processo di ominazione (Figura 3), presente in tutti i volumi di terza per illustrare il concetto di evoluzione umana.

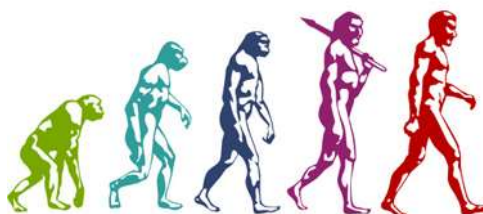


Figura 3. Rappresentazione dell'evoluzione umana. Tratta da: [http://giacintobutindaro.org/wp-content/uploads/2010/05/evoluzione\\_R375.jpg](http://giacintobutindaro.org/wp-content/uploads/2010/05/evoluzione_R375.jpg) (ver. 01.09.2015).

Tale rappresentazione risulta tra i primi mediatori a cui i bambini possano accedere per formalizzare l'aspetto di competenza legato al tempo, comunicando l'idea che le varie specie di ominide si siano succedute lasciando il posto l'una all'altra. Lo stereotipo del



tempo inteso come successione è uno dei primi che si formalizza nell'apprendimento del sapere storico, incoraggiato anche dalla struttura dei libri di testo, necessariamente sequenziali, in cui gli argomenti si susseguono pagina dopo pagina. In questo modo si consolidano negli alunni, come forme primitive di pensiero (Gardner, 1993) sulla categoria "tempo", i preconcetti di cronologia e successione pensati come esclusivi: siccome gli argomenti sono presentati uno dopo l'altro anche i fatti relativi si succedono, così le grandi civiltà e gli eventi.

Tutto ciò è rinforzato dalla rappresentazione grafica del tempo, consueta in tutti i sussidiari, la linea temporale in forma di vettore, con un inizio ed una fine, articolata in segmenti che rappresentano successione di epoche o di popoli (Figura 4).



Figura 4. Modello di retta cronologica tipica dei libri di testo.

La retta cronologica diventa la rappresentazione standard del tempo per i bambini i quali, nel riprodurla come organizzatore dei saperi acquisiti, tendono ad utilizzarla per semplificare il concetto di durata degli eventi con cui vengono a contatto, assegnando loro un inizio ed una fine ed un susseguirsi che non prevede sovrapposizioni e contemporaneità. Ciò ostacola la formazione del concetto di trasformazione, essenziale per comprendere il senso profondo del divenire storico (Mattozzi, 2011).

I sussidiari tendono a rinforzare il senso della linearità, avviato dalla successione delle specie umane originarie, come nel caso della Figura 5.

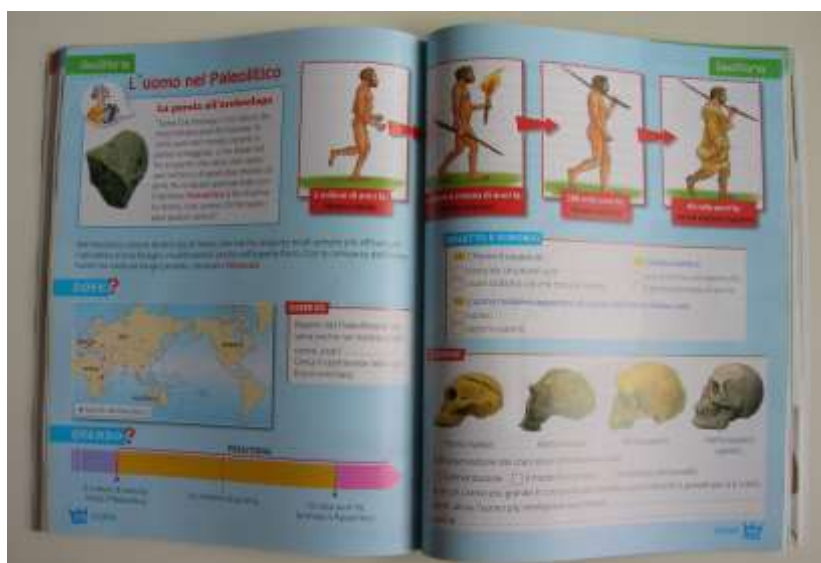


Figura 5. Immagine tratta dal sussidiario "La posta del Re", vol. 3 (2013), Edizioni Raffaello, pp. 174-175.

La pagina dedicata all'evoluzione dell'uomo dà l'idea del tempo e dei fatti esclusivamente come successione. Giustappone, infatti, anche a livello puramente grafico:

- una linea del tempo cronologica e vettoriale, in cui al Paleolitico vengono dati dei confini rigidi;
- una serie di figure, legate da frecce che rappresentano il passaggio da una specie di uomo all'altro, ciascuno con una datazione puntuale, che esclude il concetto di contemporaneità;
- un esercizio di osservazione in cui anche le foto delle fonti sono collocate secondo il principio della linearità.

Il mediatore iconico ingenera, oltre al pregiudizio legato alla cronologia, una misconoscenza di tipo epistemologico, fortemente influenzata dalla ripetitività dell'immagine, ovvero quella per cui le specie non siano mai convissute nell'ecumene del Paleolitico, ma abbiano seguito la legge della successione, dato da tempo sconfessato dalla ricerca scientifica.

La scuola si standardizza così su un'unica concezione di tempo, quella cronologica, mentre la scoperta di tempi multipli e l'affidare alla descrizione una parte della ricostruzione storica, per far emergere aspetti altrimenti non focalizzabili, è una delle conseguenze positive dell'uso delle immagini nella ricerca storiografica: "lo storico una volta congedatosi dalla rassicurante linearità del tempo ottocentesco ha imparato largamente a convivere con un andamento non diacronico del suo racconto; anzi ha affinato e rinnovato i suoi strumenti metodologici proprio in vista della necessità di restituire con la sua narrazione l'esperienza della simultaneità" (De Luna, 2005, pp. 35-36).

#### **4.2. Operazioni sullo spazio**

Un secondo caso ricorrente è legato all'utilizzo di una delle rappresentazioni iconiche più presenti nei sussidiari, ovvero la carta geografica.

Nei sussidiari le carte vere e proprie in realtà sono limitate alla parte riservata alla geografia. Nella sezione storica esse sono riprodotte con una grafica spesso elementare, priva sia degli elementi tipici che la rendono riconoscibile e la caratterizzano, come il rilievo, il reticolato, i punti cardinali. Ci troviamo di fronte ad una grafica da disegno infantile e non da strumentazione scientifica, senza una legenda chiara per l'interpretazione, con una gamma di colori che le uniforma al resto dell'apparato illustrativo.

Anche dal punto di vista delle dimensioni presentano dei limiti. Sono piccole e soprattutto tagliate a rappresentare porzioni di territorio non facilmente situabili. Solo in rari casi il focus su un settore di mondo ingrandito è correttamente richiamato o evidenziato sul planisfero, come nella Figura 6.



Figura 6. Immagine tratta dal sussidiario “Poster”, classe IV (2009), Giunti Scuola, pp. 9-10.

In questo modo l’area in cui si svolgono le vicende della civiltà in questione è duplicemente contestualizzata: nell’ambito dello spazio Mediterraneo, dove viene messo in relazione cromaticamente anche alla penisola italiana, in modo da offrire agli alunni un punto di riferimento a loro noto, ma anche rispetto al planisfero. Questo semplice accorgimento permette di lavorare sull’operatore “scala”, che sviluppa la visione pluriprospectiva della storia, sollecitando operazioni che facilitino il passaggio da scale locali alla scala mondiale.

Quindi trarre informazioni dalla mappa non significa solamente localizzare, operazione limitata rispetto alla complessità della competenza, che richiama lo stesso grado di riduzionismo che abbiamo evidenziato nell’identificazione tra tempo e successione. In realtà le carte geografiche potrebbero essere strumenti didattici adeguati per operazioni complesse, adatte per riflettere su confronti, distanze, relazioni, trasformazioni. Esse non sono solo descrittive di stati di cose, ma possono anche diventare narrative o argomentative nel momento in cui vengano mediatizzate, arricchite cioè di indicatori grafici che indichino movimenti e percorsi, quali frecce, linee, colori adeguatamente esplicitati in legenda, o argomentative, se messe a confronto, ridisegnate, distorte per tematizzare determinate situazioni (Rabitti, 2011), come nel caso della Figura 7.

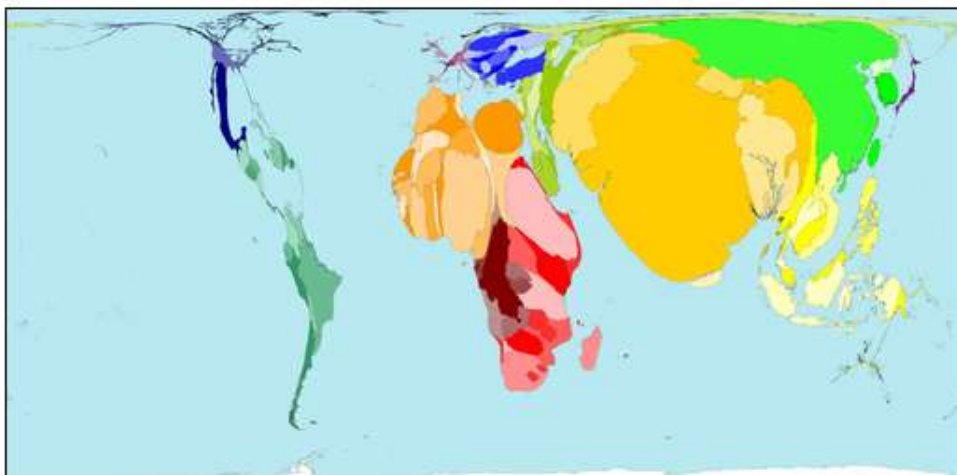


Figura 7. Carta tematica della povertà umana tratta da <http://www.worldmapper.org> (ver. 01.09.2015).

### 4.3. Tematizzazioni forzate

Ulteriore elemento iconografico ricorrente nei sussidiari è il disegno di una determinata civiltà, ripresa entro l'ambiente di vita che le è proprio. Si tratta di raffigurazioni più o meno ingenui e fumettistiche (Figura 8) che possono essere considerate l'omologo delle ricostruzioni attraverso attori in costume, tipiche della divulgazione documentaristica televisiva.

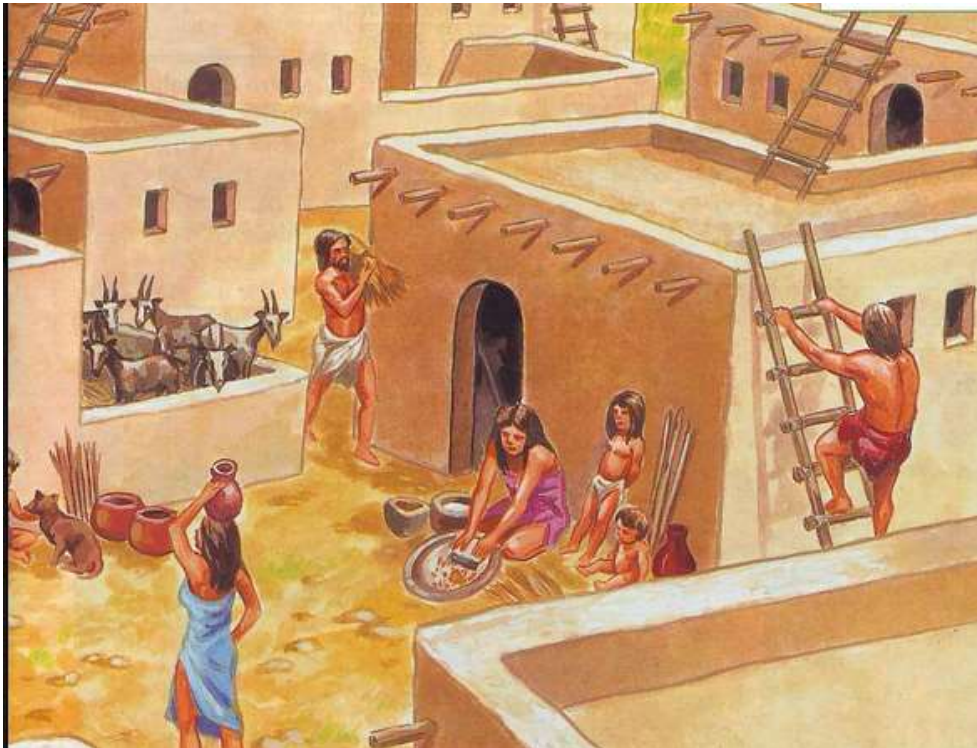


Figura 8. Vita quotidiana in un villaggio neolitico. Immagine tratta da <http://www.ciaomaestra.com/2009/03/> (ver. 01.09.2015).

Tali raffigurazioni rappresentano, nell'intenzione dei produttori, “La vita quotidiana in...” oppure “Un giorno nella città dei...”.

Si tratta di una forma semplificata di tematizzazione attraverso l'iconografia, che ripropone l'accoppiata fonte iconografica-storia sociale, propria della storiografia novecentesca. L'efficacia in termini di comunicazione di contenuti storici è in questo caso fortemente legata all'accuratezza filologica del disegno, come nelle produzioni fictional a sfondo storico. Questo tipo di immagini infatti potrebbe essere operationalizzato alla stregua del film, del fumetto, del romanzo, ovvero di tutte quelle produzioni artistiche la cui finalità non è intenzionalmente didattica, ma che possono essere ricondotte nei processi di insegnamento se arricchite di operazioni complesse.

È essenziale far comprendere agli alunni che tali immagini, pur trovandosi nel manuale di storia, non rappresentano la realtà storica, ma una sua interpretazione. La collocazione nel libro infatti può strutturare pregiudizi positivi in merito alla loro autenticità, in quanto “il libro di scuola, più ancora del libro in genere, rappresenta un particolare modello di rappresentazione della conoscenza, una sorta di tacito script, di ‘grammatica invisibile’, che assolve il compito di abituare la mente che apprende ad una modalità di

organizzazione della conoscenza, troppe volte data per scontata, ma che condiziona profondamente il nostro modo di strutturare le informazioni” (Anichini, 2013, p. 11).

#### **4.4. Stereotipi culturali rappresentati**

L'ultimo caso mette in luce come spesso le immagini del libro di testo possano contribuire alla costruzione di veri e propri stereotipi culturali, intesi nel senso che ad essi attribuiscono le scienze sociali, di credenze relative a tratti considerati caratteristici in modo generalizzato ad un determinato popolo (Mazzara, 1997). Il processo di stereotipizzazione avviene in particolare nell'accoppiamento tra immagini standardizzate, che ricorrono con altissima frequenza anche in contesti extrascolastici e definizioni verbali, che orientano le costruzioni di senso degli alunni in modo classificatorio e banalizzante, come nelle esemplificazioni seguenti:

- gli Ebrei definiti “il popolo di Dio”, “il popolo della Bibbia”, e l'immagine della Menorah, che li connota anche al di fuori del contesto religioso, per esempio come raffigurazione simbolica per localizzarli sulla carta. Questo induce a pensare al popolo ebraico solo nella sua accezione religiosa, tematizzazione sicuramente significativa, ma non esclusiva, che mette in ombra altri elementi storici;
- gli Assiri definiti “il popolo guerriero”, con l'immane accostamento delle raffigurazioni del carro da guerra tirato dai cavalli, che stereotipizza il popolo come bellicoso;
- gli Etruschi definiti “il popolo misterioso” o il “popolo oscuro” e la relativa riproduzione fotografica della Chimera d'Arezzo, animale di sicuro inquietante ma per nulla legato al presunto mistero che avvolge tale popolo, ascrivibile invece al fatto che non se ne conosce la provenienza in modo sicuro.

#### **5. Conclusioni**

Nel tracciare le conclusioni del percorso di analisi, si possono formalizzare due evidenze.

La prima è relativa alla complessità dell'immagine come mediatore per l'apprendimento: tale caratteristica non viene presa in carico dall'editoria, che raramente considera i fattori di efficacia grafica in rapporto con i compiti o gli obiettivi di apprendimento. In questo modo si compromette la generatività del mediatore stesso, le cui potenzialità risultano limitate. Le immagini potrebbero veicolare contenuti storici differenti, fatti, concetti, processi, procedure, principi, con funzioni profonde a livello di operazionalizzazione dei saperi messi in gioco, ma anche delle competenze di cittadinanza di cui è portatrice la storia (Latger & Wagnart, 2011). In realtà spesso rispondono a logiche decorative e rappresentative, scarsamente coerenti con il contesto entro cui sono collocate.

In secondo luogo è evidente quanto sia fondamentale il ruolo dell'insegnante nell'orientamento verso una didattica per immagini. Esse non possono essere lasciate alla percezione ingenua dell'alunno proprio per gli elementi di criticità di cui sono portatrici. Adeguatamente inserite nel processo di trasposizione didattica, selezionate se ritenute idonee, scartate e smontate nei loro elementi pregiudiziali con gli alunni se ritenute devianti o non appropriate, esse vanno al di là del semplice livello informativo e possono fornire agli alunni strumenti per la strutturazione e la messa a punto di modelli mentali efficaci. “L'insegnante può discutere con la classe un'immagine, evidenziare con delle

domande le ragioni per cui essa non è una descrizione soddisfacente del fenomeno oggetto di studio, e far creare nuove immagini sulla base di quanto emerso dalla discussione, in un processo iterativo in cui le immagini servono sia a rappresentare i modelli mentali degli studenti che a stimolare la costruzione di nuovi modelli” (Landriscina, 2012, pp. 31-32).

## **Bibliografia**

- Altet, M. (2012). L’apporto dell’analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *L’agire didattico* (pp. 291-312). Brescia: La Scuola.
- Anichini, A. (2013). Libri di scuola e lettura digitale. Proposte di ricerca. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 5–14.
- Bertolini, C. (2009). L’abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e di testi visivi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, 9–17.
- Bianchi, S. (2011). *Storia di una foto*. Roma: Derive Approdi.
- Bonaiuti, G. (2011). Organizzatori grafici ed apprendimento. In A. Calvani (ed.), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini* (pp. 75-127). Roma: Carocci.
- Brusa, A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa, A. (ed.). (2005). *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l’insegnante*. Milano: Bruno Mondadori.
- Burke, P. (2002). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci.
- Burke, P. (2007). *Una rivoluzione storiografia. La scuola delle “Annales” (1929-1989)*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvani, A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell’apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A. (2011). Comunicazione visiva nella didattica: potenzialità e criticità. In A. Calvani (ed.), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini* (pp. 15-42). Roma: Carocci.
- Cardarello, R., & Contini, A. (eds.). (2012). *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>nd</sup> ed.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clarks, R.C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Circolare Ministeriale 26 agosto 2013, n. 22. *Avvio delle misure di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali 2012. Primi adempimenti e scadenze*. [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/CM\\_22\\_2013\\_Misure\\_Accompagnamento\\_IN.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/CM_22_2013_Misure_Accompagnamento_IN.pdf) (ver. 01.09.2015).

- Circolare Ministeriale 18 novembre 2014, n. 49. *Misure di accompagnamento per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo (D.M. n. 254/2012) e per il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze degli alunni (D.M. n. 762/2014). Prosecuzione e avvio di nuove iniziative formative. Anno scolastico 2014-2015.*
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Decreto Ministeriale 22 settembre 2010, n. 17. *Requisiti necessari dei corsi di studio*. <http://attiministeriali.miur.it/anno-2010/settembre/dm-22092010.aspx> (ver. 01.09.2015).
- De Luna, G. (2004). *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Luna, G. (2005). Prefazione all'opera. In G. De Luna, G. D'Autilia & L. Crescenti (eds.), *L'Italia del Novecento. Le fotografie e la storia*. Vol. I (pp. 34-39). Torino: Einaudi.
- Delporte, C., & Gachet, M.C. (2002). Les images dans l'enseignement de l'histoire. In M. Hagnerelle (ed.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École* (pp. 185-190). Paris: DESCO.
- Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Giannuli, A. (2009). *L'abuso pubblico della storia. Come e perché il potere politico falsifica il passato*. Parma: Guanda.
- Huizinga, J. (1998). *L'autunno del Medioevo*. Milano: Rizzoli.
- Landriscina, F. (2012). Didattica delle immagini: dall'informazione ai modelli mentali. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 12(80), 27–34.
- Latger, H., & Wagnart, J.F. (2011). Introduction: images, pouvoirs, information et désinformation. Pour un enseignement critique de l'image en histoire. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 115, 11–16.
- Legge 6 agosto 2008, n. 133. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*.
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d45d00a8-607e-4906-8c88-927b7bc3edd1/legge169\\_08.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d45d00a8-607e-4906-8c88-927b7bc3edd1/legge169_08.pdf) (ver. 01.09.2015).
- Legge 9 gennaio 2009, n. 1. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca*.

- Legge 30 dicembre 2010, n. 240. *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.*
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014). Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: le premesse di una ricerca. *ECPS Journal – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 341–367.
- Mattozzi, I. (1992). Che il piccolo storico sia! Un modello per la ricerca storico-didattica. *I viaggi di Erodoto*, 16, 170–180.
- Mattozzi, I. (2004). Fare vedere la storia. In E. Perillo & C. Santini (eds.), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali* (pp. 127-152). Faenza: Polaris.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Volume 1. Pensare la storia*. Castelguelfo: Cenacchi Editore.
- Mazzara, B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Musci, E. (2006). Il laboratorio con le fonti iconografiche. In P. Bernardi (ed.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp. 166-181). Torino: Utet.
- Paoletti, G. (2012). Effetti della figura decorativa sulla comprensione. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 12(80), 4–11.
- Rabitti, M.T. (2011). La cartografia e la sua importanza nello studio dei fenomeni storici. In L. Coltri, D. Dalola & M.T. Rabitti (eds.), *Geo-storie d'Italia. Un'alleanza possibile* (pp. 16-189). Castelguelfo: Cenacchi Editore.
- Ricerca Azione Indicazioni Nazionali (RAIN), <http://progettorain.altervista.org/index.html> (ver. 01.09.2015).
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Vinatier, I. (2011). La recherche collaborative. Enjeux et fondements théoriques. In J.Y. Robin & I. Vinatier (eds.), *Conseiller et accompagner: un défi pour la formation des enseignants* (pp. 45-60). Paris: L'Harmattan.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.