

Il sapere geografico nella formazione del docente ricercatore

1. PREMESSA

Formazione, ricerca, cooperazione, creatività sono i principi fondamentali dell'autonomia scolastica, che si esplicano attraverso contesti dinamici e innovativi in una rivoluzione degli spazi e dei tempi. Nasce un nuovo modo di fare scuola dove i saperi scolastici superano la frammentarietà e l'individualismo e si nutrono di processi di riflessione, condivisione e sperimentazione.

Il sapere geografico che significato assume nella nuova scuola?

Al sapere geografico viene chiesto di formare il cittadino del mondo. La geografia genera curiosità e meraviglia che conducono alla conoscenza e alla scoperta. Nella sua osatura epistemica sono insite per natura le competenze, tutte quelle conoscenze e abilità che insegnano a vivere, a conoscere il vicino per andare verso il lontano.

Il docente di geografia deve possedere nuove e creative competenze, assumere la postura di un ricercatore e l'andatura di un curioso viaggiatore.

2. LA GEOGRAFIA E LE SUE MOLTEPLICI FINALITÀ EDUCATIVE

LITÀ EDUCATIVE

"La geografia è una scienza? La geografia è un'arte?" per Armand Frémont "In realtà è un po' l'una e un po' l'altra. Da un lato la geografia è dura come la pietra, rigida nelle sue classificazioni, rigorosa nelle sue dimostrazioni; e in effetti è tutto questo e ancora altro. Tuttavia, la geografia è anche sensibile, come un paesaggio e come un uomo che non si stanca mai di ammirarlo" (p. 33). Sicuramente la geografia è una scienza, ma una scienza incerta, lontana dall'alta nobiltà rappresentata dalla matematica e dalla fisica. "Essa dipende in primo luogo dagli altri contatti con le altre scienze (...) come: la cosmografia, la matematica, la cartografia, le scienze dell'ingegneria, quelle della navigazione e della natura, l'etnologia e l'antropologia, la storia, ecc. Certo ogni scienza è vicina alle altre e da queste influenzata, ma senza alcun dubbio la geografia presenta un'estrema eterogeneità nelle sue relazioni con le altre discipline" (pp. 76-77).

A volte è più semplice darle la definizione di descrizione della Terra in quanto abitata dall'uomo "che presentare l'argomento geografico specifico nei suoi rapporti vitali

con l'uomo. La residenza, le imprese, i successi, gli insuccessi degli uomini sono le cose che giustificano l'indicazione dei dati geografici nel materiale d'istruzione. Ma per tenere le due cose insieme si richiede un'immaginazione aggiornata e colta. Quando i legami sono spezzati, la geografia assume l'aspetto di quella mescolanza di frammenti isolati che troppo spesso vediamo. Sembra un vero sacco di straccio riempito di cianfrusaglie intellettuali; l'altezza di una montagna qua, il corso di un fiume là, (...) i confini di una regione, la capitale di uno stato. La terra in quanto abitazione dell'uomo umanizza e unifica; la terra considerata come miscellanea di fatti è dispersiva e immaginativamente inerte" (Dewey, 1954, p. 283).

Emblematica è la metafora della mongolfiera che Giulio Mezzetti (1979) utilizza per rendere percepibile la condizione di questa disciplina. Quando per una diminuzione di pressione la mongolfiera precipita in basso, per riprendere quota non c'è altro modo che gettare fuori bordo tutto ciò che non è indispensabile alla riuscita del viaggio. Applicando questa metafora alla geografia occorrerebbe eliminare gli oggetti inutili

caricati a bordo e individuare l'essenziale, cioè la struttura specifica.

Si deve ricercare, insomma, per la geografia una corretta sistemazione, valorizzando la sua capacità di porsi come frontiera d'incontro ma evitando una possibile frammentazione che le fa perdere la sua unitarietà (De Vecchis, 2011, p. 94).

Giacomo Corna Pellegrini fa un vero e proprio elogio: "complessa, affascinante, dinamica, utile, sia nella ricerca scientifica, sia nella formazione scolastica (dalle scuole elementari all'università), la geografia offre la descrizione e una prima interpretazione del perché specifico delle realtà in cui si articola il nostro mondo e del loro divenire".

Questa duttilità e dinamicità è a rendere il sapere geografico collaborativo con altre discipline che si dedicano allo studio del territorio e dei suoi abitanti; così la geografia si qualifica come scienza dell'organizzazione umana dello spazio ma anche come scienza che fornisce l'indispensabile dimensione territoriale dei fatti ambientali, astronomici, socioeconomici, politici.

"La geografia è quindi in grado di svolgere molteplici finalità educative, in quanto se da un lato offre i metodi e gli strumenti per interpretare correttamente le diverse categorie di spazio geografico, dall'altro permette ai futuri cittadini di sapersi muovere autonomamente attraverso l'uso sicuro delle varie fonti di documentazione di volta in volta necessarie" (Rocca, 2011, p. 67).

Il sapere geografico propone un approccio globale ai problemi, non si sovrappone agli apporti settoriali delle altre discipline, bensì li integra; è un *passpartout* che permette di accedere alla complessità del mondo attuale, come l'esplosione demografica, la crescen-

te mobilità, la necessaria sostenibilità, l'incalzante globalizzazione.

Da questo "scaturisce un modo interessante di fare geografia, che può consistere nel conoscere il proprio territorio e i suoi valori in funzione dei possibili interventi, capaci di tener conto di tali valori e, valutandone la sostenibilità territoriale, prevedere geografie future tali da soddisfare le nuove aspirazioni" (ivi, p. 70). Tale ricchezza epistemica mette in evidenza la necessità di una complessa, critica e innovativa formazione del docente di geografia, capace di lavorare in comunità di ricerca, di attuare processi di autovalutazione, di mettere in atto metodi e strategie efficaci ai nuovi bisogni, di porsi in una prospettiva di ricerca continua.

3. LE COMPETENZE DEL DOCENTE DI GEOGRAFIA

Le pratiche didattiche cambiano e si trasforma il modo di concepirle. Emergono concetti propulsori come ambiente

di apprendimento, valutazione formativa, pratica riflessiva, metacognizione, situazioni didattiche, trattamento delle differenze, che richiedono per il docente competenze prioritarie.

Philippe Perrenoud (2002) individua e analizza dieci nuove competenze per insegnare: organizzare e animare situazioni d'apprendimento; gestire la progressione degli apprendimenti; ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione; coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro; lavorare in gruppo; partecipare alla gestione della scuola; informare e coinvolgere i genitori; servirsi delle nuove tecnologie; affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; gestire la propria formazione continua.

Per Perrenoud la nozione di competenza indica una capacità di mobilitare diverse situazioni cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse che si costruiscono in formazione,

Fig. 1. L'aula di geografia. Classe femminile durante una lezione di geografia. (Fonte: Patrimonio fotografico di INDIRE - Firenze).



ma anche secondo la navigazione di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra. Al docente di geografia quali competenze vengono richieste? Al docente di geografia vengono richieste: consolidate competenze epistemiche, solide competenze didattico/(psico)pedagogiche ed esperite competenze di ricerca.

Queste tre macro aree di competenza, assieme alle dieci competenze pratiche di Perrenoud, costituiscono l'ossatura del nuovo docente: capace di generare stupore, curiosità, motivazione, interesse, emozione; abile a creare reti di relazioni significative e formare intelligenze critiche e creative capaci di leggere la complessità.

4. IL DOCENTE RICERCATORE

Il docente ricercatore è un docente ideale la cui identità umana e professionale nasce e si trasforma nell'essere e nel fare ricerca. Ma chiedere di fare ricerca non significa, però, chiedergli di divenire un ricercatore di professione, poiché il suo compito è di educare insegnando. La richiesta è di costruire un bagaglio di competenze per approntare il lavoro quotidiano con la postura del ricercatore, in modo da poter valutare le pratiche messe in atto, così da ridefinire la teoria e migliorare la pratica. Una buona pratica si può costruire solo sulla base di una buona competenza pedagogica, quella che permette ad un docente di elaborare una conoscenza adeguata del contesto e di progettare esperienze educative capaci di promuovere negli studenti idonei processi di crescita. La ricerca pratica è essenzialmente una ricerca-azione, ossia una ricerca radicata nella problematicità dell'agire pra-

tico, che misura il valore delle teorie elaborate rimanendo ancorata nella pratica per migliorarla. Tale strategia prevede che l'indagine sia condotta sul campo, si strutturi sulla base di una stretta collaborazione fra ricercatori e pratici, e assuma come compito specifico quello di provocare cambiamenti significativi nel contesto in cui viene attuata. Dewey (1974, 1984, 1986) e James (1994) affermano che per una buona pratica di ricerca è essenziale il metodo, necessario se si vuol giungere a teorie solide e utili. Affrontare tale questione obbliga chi si occupa di formazione dei docenti di individuare: filosofie di ricerca capaci di indicare direzioni di senso all'euristica educativa, metodi di ricerca adatti alla problematicità del contesto scolastico (Mortari, 2007, 2009).

John Dewey (1984, p. 35) pensava all'"insegnante come investigatore" e considerava essenziale promuovere nei docenti la padronanza del metodo scientifico, pensiero che ritroviamo in Lawrence Stenhouse (1975) e in Donald Schön (1983), coniugando i quali si personifica l'idea del docente come ricercatore riflessivo.

Il professionista riflessivo (o meglio, meta-riflessivo) riflette ed agisce intenzionalmente, si interroga sulle motivazioni, cerca ipotesi alternative, cambia le prospettive di significato, produce apprendimento trasformativo.

"In sintesi, grazie alla riflessione in azione, il professionista si trasforma in ricercatore e si costruisce proprie concettualizzazioni che contribuiscono ad arricchire i quadri di riferimento teorico del settore" (Genovese, 2005, p. 94).

5. UNA FORMAZIONE DELL'HANDS-ON. Misu-

re di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Ad un anno dall'approvazione delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione (DM 254/2012) sono state trasmesse con la Circolare Ministeriale n. 22 del 26 agosto 2013 le "misure di accompagnamento", che dovrebbero garantire una attuazione consapevole e partecipata da parte del comparto scuola.

"La finalità principale delle misure di accompagnamento è quella di promuovere nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie dell'infanzia e del primo ciclo un processo sistematico di riflessione, formazione e ricerca che abbia nelle Indicazioni il suo riferimento fondamentale. L'ambizione è

quella di favorire l'apertura di numerosi "cantieri" che, a partire dalle esperienze in atto, e attraverso il ricorso a metodologie attive, consentano pratiche riflessive, approfondimenti teorici e sperimentazioni che sappiano condurre alla migliore elaborazione di un curricolo di scuola, sulla base delle Indicazioni" (dal Documento di lavoro del CSN, p. 2).

Il progetto di accompagnamento delinea un nuovo concetto di formazione in servizio: non più la passiva frequenza di corsi di aggiornamento, ma la partecipazione attiva a momenti di studio, di ricerca, di confronto e di applicazione, con la guida di un tutor scientifico. L'idea è di un "laboratorio di formazione" operativo, pratico e esemplificativo di buone pratiche. Le misure di accompagnamento sono affidate alle scuole e alle loro reti, in co-

erenza con il concetto di Indicazioni per il curriculum (DM 254/2012). Alla scuola viene richiesto di elaborare, attraverso il POF, un proprio curriculum, ovvero una proposta formativa che rispetti gli elementi prescrittivi stabiliti dalle Indicazioni al fine di contestualizzarli alla realtà scolastica di provenienza.

Le azioni previste dal CSN (Comitato Scientifico Nazionale) per accompagnare l'attuazione delle Indicazioni si sviluppano in più direzioni: informazione e prima conoscenza del testo; formazione, confronto, approfondimenti; attivazione di gruppi di ricerca; azioni di monitoraggio; documentazione degli esiti e diffusione delle buone pratiche.

La prima fase informativa sulle Indicazioni è obbligatoria, da realizzare per tutti i docenti come attività ordinaria di Istituto.

L'attività vera e propria di formazione si caratterizza, invece, a livello territoriale, dove le scuole si aggregano spontaneamente in rete (con la partecipazione volontaria di docenti motivati), danno vita a laboratori di ricerca-formazione (4 o 5 laboratori per ogni rete, coinvolgenti ciascuno dai 15 ai 20 docenti), scelgono liberamente i temi su aspetti disciplinari e/o trasversali, effettuano sperimentazioni didattiche nelle classi di appartenenza.

La scelta dei formatori è affidata alle reti sulla base di elenchi, messi a disposizione dagli USR, di formatori/tutor/animatori segnalati da associazioni e/o operanti in progetti formativi nazionali e/o locali. A vari livelli (nazionale, regionale, di rete) è prevista la fondamentale collaborazione delle associazioni professionali e disciplinari.

La preferenza dei temi di ricerca dovrà tenere presente le questioni nodali proposte dal-



le "nuove" Indicazioni, sia nelle sue componenti disciplinari, sia negli aspetti trasversali. "Le scuole hanno piena libertà nella scelta dei percorsi di ricerca da attivare, i quali però dovranno innestarsi sui bisogni espressi dai docenti e riscontrati nella popolazione scolastica e nel territorio. Detti percorsi dovranno riguardare sia le discipline, singolarmente considerate o aggregate secondo i criteri ritenuti più pertinenti, sia gli aspetti trasversali più rilevanti. In ogni caso, quando si affrontano temi squisitamente disciplinari è comunque richiesto che vengano evidenziati anche gli aspetti di trasversalità che consentono di uscire dai limiti di un rigido disciplinarismo settoriale, mentre quando sono privilegiate dimensioni trasversali è indispensabile che siano evidenziati precisi riferimenti almeno ad alcune discipline" (ivi, p. 5).

Una rete specializzata sulla Geografia dovrà far risaltare il risvolto pedagogico in ambito di verticalità, inclusione, didattica per competenze, ambiente di apprendimento, valutazione e certificazione, cittadinanza, competenze digitali, ecc. Non vanno, inoltre, di-

menticate le questioni di fondo come: l'attenzione ai soggetti, l'approccio interculturale, la costruzione della cittadinanza, la cultura di genere e il rispetto della diversità di genere.

Il sapere geografico si presta alla ricerca dei docenti per il suo valore identitario carico di suggestioni culturali e per i suoi innumerevoli stimoli cognitivi che richiamano la dimensione esplorativa, sperimentale, ermeneutica e interdisciplinare.

Al di là dei temi, però, ciò che conta è il bisogno di una formazione dei docenti non teorica ma pratica, organizzata intorno ai principi del "si impara facendo" (*hands-on*, mettendoci le mani) e "si impara ricercando", ne sono espressione i laboratori di ricerca. "In particolare, a tutti i livelli, va privilegiata la negoziazione degli obiettivi, l'apprendimento cooperativo, la costruzione di comunità di pratica, rese oggi maggiormente possibili da un uso interattivo delle nuove tecnologie; la diffusione e sperimentazione, in contesti diversi, di buone pratiche, attraverso tutti i canali ritenuti opportuni (...). Lo scopo definito e dichiarato è quel-

Fig. 2. Scuola elementare di Bagnacavallo (Ravenna): gli alunni sono in fermento per una lezione di astronomia e geografia. Si cercano i paesi sul mappamondo e si disegna alla lavagna il fenomeno dell'eclissi di sole. Sul retro della foto vi sono riportate le seguenti informazioni: "In classe, sul globo e sulle carte geografiche andremo alla ricerca del lontanissimo paese fratello che lo stesso nostro sole illumina e feconda. Se non oggi, domani seguirà il momento espressivo" (Fonte: Patrimonio fotografico di INDIRE - Firenze).

lo di accompagnare le Indicazioni in modo tale che gli insegnanti le facciano proprie e ne traggano elementi di innovazione e miglioramento. Il piano è rivolto direttamente a reti di scuole, senza troppe mediazioni "centrali", e sostiene il "fare riflessivo", il "ricercare facendo" (ivi, pp. 11-12). Quella delle Indicazioni è un'opportunità per scoprire nuovi metodi e strumentazioni didattiche, per cooperare e sperimentare insieme, per incrementare l'autonomia scolastica e la professionalità docente, per dedicarsi alla ricerca e alla riflessione.

BIBLIOGRAFIA

CARR W., KEMMIS S., *Begom Critical: Education, Knowledge, and Action Research*, London, Falmer, 1986.
 DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET Università, 2011.
 DEWEY J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986 (ed.

or. *How We Think*, Heat, Boston, 1933).

DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1984 (ed. or. *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929).

DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (ed. or. *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916).

FREMONT A., *Vi piace la geografia?*, (ed. italiana a cura di Dino Gavinelli) Roma, Carocci, 2007.

GENOVESE L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, Roma, Armando, 2005.

JAMES W., *Pragmatismo*, Milano, Il Saggiatore, 1994 (ed. or. *Pragmatism*, Longmans, Green, New York, 1907).

MEZZETTI G., *Analisi e conoscenza dello spazio terrestre*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

MIUR, *Accompagnare le Indicazioni. Misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Documento di lavoro*

ro del Comitato Scientifico Nazionale, Roma, agosto 2013.

MORTARI L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007.

PERRENOUD P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002.

ROCCA G., *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011.

SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo. Verso un'epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo, 1993 (ed. or. 1983).

STENHOUSE L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann, 1975.

STONE L., *Philosophy, Meaning Constructs, and Teacher Theorizing*, Albany (NY), 1992.

Chieti,
 Università "G. d'Annunzio"
 Dipartimento di Scienze
 Economico-Quantitative
 e Filosofico-Educative;
 Sezione Abruzzo

Cartografia critica: un contributo innovativo

CASTI E., *Cartografia critica. Dal topos alla chora*, Milano, Guerini, 2013

Il testo propone un percorso teorico-metodologico per la costruzione di una "nuova" cartografia che sia capace di rappresentare adeguatamente le caratteristiche di un mondo complesso, multivale e reticolare. In particolare Casti sottolinea l'importanza di una cartografia che renda il senso sociale del territorio, da

realizzare abbandonando la metrica topografica in favore di una "corografica".

Ripercorrendo la storia della cartografia, il volume evidenzia come nel tempo quest'ultima sia cambiata nelle forme, nel supporto, nel linguaggio e nell'utilizzo.

La seconda parte del libro, dedicata alla cartografia contemporanea, pone l'attenzione sull'evoluzione che ha subito nel tempo l'interpretazione cartografica e sulla conseguente riflessione circa la possibilità di costruire nuove carte.

La prospettiva oggettiva lascia spazio ad una differente concezione: "il focus analitico è stato spostato e la carta

è considerata non tanto una mediazione del territorio ma un operatore in grado di determinare le azioni da attuare sul territorio".

Prende corpo quindi l'ipotesi che le opportunità offerte dalla tecnica digitale pongano una nuova sfida alla cartografia consentendole di ampliare le proprie capacità comunicative e di supporto all'interpretazione delle dinamiche territoriali.

Le sperimentazioni che descrive Casti nei capitoli finali mettono in luce l'attuale necessità di carte in grado di restituire la spazialità della mondializzazione; la carta topografica è considerata assolutamente inadatta a

raffigurarla perché è statica, non prevede la pluriscalarità e non considera le caratteristiche reticolari e dinamiche del mondo contemporaneo.

L'obiettivo della sperimentazione è, dunque, quello di restituire cartograficamente una "spazialità sociale", ossia un mondo costituito da esseri umani e da comunità che vivono e trasformano lo spazio abitato.

L'informatizzazione e l'inserimento nel web della carta hanno portato alla creazione di molteplici forme cartografiche e hanno accelerato questo processo di sperimentazione ancora in divenire.

Marcello Tadini

