Paolo Molinari, Enrico Squarcina[1]

Un avviamento consapevole alla lettura e comprensione del mondo attraverso l'approccio regionale

1. IL CONCETTO DI REGIONE NELLA PRASSI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

A conclusione della serie di articoli dedicati alla didattica regionale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si desidera esprimere delle considerazioni sull'importanza del concetto di regione e sulla sua applicabilità in aula.
Nella prassi didattica, così come nei libri di testo che abbiamo avuto modo di consultare, il concetto di regione viene dato per scontato. La regione, generalmente corrispondente alla regione amministrativa, viene implicitamente considerata un contenitore di oggetti geografici. Nella maggior parte dei casi viene ubicata in modo relativo, cioè indicandone, procedendo da nord-ovest in senso orario, i confini con le altre unità politico-amministrative o con l'elemento naturale marino, passando poi all'elencazione degli oggetti fisici presenti (orografia e idrografia), per dedicarsi alla descrizione degli elementi antropici (popolazione residente, città, strade, attività produttive e di servizio, a volte corredando la descrizione di alcuni dati statistici o da considerazioni di valore artistico, culturale ed estetico). Rare sono le connessioni logiche tra gli elementi costitutivi e caratterizzanti la regione presa in considerazione e tra questa e lo spazio esterno, con il quale è in relazione e in connessione di scala.
Questo modo di procedere implica una serie di conseguenze concettuali e didattiche. Innanzitutto, non affrontando il concetto di regione, se ne promuove l'idea di qualcosa di presente di per sé, di immanente, quasi un fatto naturale, mentre la suddivisione degli spazi terrestri in regioni è opera assolutamente umana e storica, anche se una volta individuate ed eventualmente istituite tendono, con un comportamento inerziale, a permanere nel tempo, ad assumere un carattere riconoscibile e a incidere nell'organizzazione territoriale (della Dora, Minca, 2009, p. 59). In secondo luogo si ignora il risultato della riflessione geografica che, sostanzialmente, definisce la regione come spazio individuato da una o più caratteristiche che lo distinguono da altri spazi. In questo modo, la geografia assegna all'essere umano il ruolo di "creatore" di regioni e, in funzione della pluralità di oggetti e sguardi adottati nell'individuazione, sottolinea la possibilità di riconoscere regioni di tipo diverso in uno stesso spazio. La polisemicità del concetto, citata anche nelle *Indicazioni Nazionali* del 2007 (MPI, 2007) e sostanzialmente ribadita in quelle del 2012 (MIUR, 2012), viene dunque generalmente ignorata nell'attività didattica in classe.
L'adozione dell'idea di regione come qualcosa di assunto a priori ha delle conseguenze didattiche che vanno al di là del semplice ambito geografico. A partire dai Programmi dell'ormai lontano 1985, si è infatti affermata la necessità di passare da una didattica trasmissiva a una didattica attiva, in cui l'alunno è costruttore e co-costruttore, con il gruppo classe e con il supporto dell'insegnante, delle proprie conoscenze. Strada maestra per questo percorso conoscitivo è il metodo induttivo che, a partire dalla realtà concreta, risale alle motivazioni che governano un fenomeno. Si tratta dunque di far ri-scoprire le relazioni e le spiegazioni dei fenomeni che la scienza, nel nostro caso la geografia, ha individuato. Tutto ciò non è possibile se si dà per scontato che un oggetto geografico è autoconsistente, dato di per sé.
Procedendo invece in senso contrario, cioè facendo osservare agli alunni degli spazi e facendo loro individuare elementi comuni ed elementi di differenziazione e, conseguentemente, facendo loro delineare delle regioni, dapprima all'interno del proprio spazio vissuto, si sottolineerà la genesi umana della suddivisione territoriale in regioni. Per procedere all'individuazione delle regioni gli alunni dovranno inoltre attivare uno spirito critico, assolutamente indispensabile in ge-

1 Pur nel quadro di una riflessione comune, a Paolo Molinari si deve il paragrafo 2; a Enrico Squarcina il paragrafo 1.

ografia (Malatesta e Squarcina, 2011), che permetta loro di interrogarsi su quali elementi territoriali prendere in considerazione per delineare la regione, sul perché gli elementi selezionati siano presenti in certi spazi e assenti in altri, sul perché in un medesimo spazio si possano delineare diversi tipi di regione.

Negli anni Settanta del Novecento, Armand Frémont affermò che: "l'uomo non è un oggetto neutro all'interno della regione (...) egli percepisce in maniera disuguale lo spazio che lo circonda (...) dall'uomo alla regione e dalla regione all'uomo, le trasparenze della razionalità sono turbate dall'inerzia delle abitudini, delle pulsioni dell'affettività, dai condizionamenti della cultura, dai fantasmi dell'incoscienza. Lo 'spazio vissuto', in tutto il suo spessore e la sua complessità, appare così come il rilevatore delle realtà regionali; queste hanno certo delle componenti amministrative, storiche, ecologiche, economiche, ma ne hanno anche, e più fondamentalmente, di psicologiche. (...) La regione, se esiste, è uno spazio vissuto" (1978, p. 25). Questa affermazione ci deve ulteriormente far riflettere sulla necessità di far scoprire in modo attivo agli alunni il concetto di regione, a partire dalle loro esperienze, dalle loro prime spontanee suddivisioni spaziali, rendendole coscienti ed esemplificative dell'azione di suddivisione territoriale che, come ci ricorda Angelo Turco, è azione tipicamente e ricorrentemente umana: "Sembra (...) che gli uomini abbiano avuto e, presumibilmente, continueranno ad avere un'autentica passione per le divisioni (...) Nessuna di queste è esclusiva: le linee si intersecano, si sovrappongono, si contornano. Ognuno degli spazi che queste linee delimitano è, precisamente, una struttura: l'area di estensione di un insieme organizzato di relazioni. Si tratta, in fondo, dei contesti territoriali in cui la società realizza i suoi obiettivi" (2010, p. 73). Il cortile della scuola, le aule, la mensa e la palestra; lo spazio per il gioco e quello per i cani nei giardini pubblici non sono contesti territoriali in cui la società (dei più piccoli) realizza i suoi obiettivi? Questi sono i primi esempi di suddivisioni territoriali individuate dagli alunni senza bisogno di imparare a memoria definizioni e confini.

Un ulteriore motivo spinge a proporre il concetto di regione a partire dall'esperienza spaziale degli alunni. Uno spazio vissuto, personalmente e socialmente, se viene caricato di valori, diviene un luogo (Tuan, 1977), uno spazio che diventa così qualcosa di unico e significante, la cui appartenenza entra a far parte dell'identità individuale, uno spazio nei cui confronti non si può essere indifferenti, nei cui confronti ci si sente responsabili, cittadini attivi.

2. UNA FORMAZIONE REGIONALE CONSAPEVOLE E SIGNIFICATIVA

Le esperienze didattiche presentate in questo numero da Marinella Balducci e Stefania Giove e da Maria Grazia Favaretto, Giancarla Maestroni e Valeria Suriano sul ruolo che l'approccio regionale può svolgere nella scuola dell'infanzia e in quella primaria hanno fatto emergere, coerentemente con le riflessioni finora esposte, alcune prime considerazioni progettuali e pratiche:

- l'approccio regionale va introdotto già nella scuola dell'infanzia. Ciò non significa trasmettere ai bambini saperi disciplinari, ma sviluppare la loro consapevolezza del proprio spazio vissuto, del mondo esterno e del loro pensiero a partire da elementi sensoriali, soddisfacendo così interrogativi realistici o scientifici (fenomeni della realtà derivati dall'osservazione; elementi esterni al soggetto) e interrogativi narrativi o filosofici;
- non bisogna limitare l'approccio regionale agli obiettivi specifici degli ultimi due anni di scuola primaria ma inserirlo in una prospettiva curricolare, così come proposto dalle attuali Indicazioni nazionali;
- se il concetto di *regione* viene costruito, e non semplicemente assunto a priori, diventa un concreto "modello" di indagine geografica, spendibile in modo interdisciplinare e in vari contesti;
- lo studio regionale è uno degli ambiti disciplinari che permette concretamente di applicare le operazioni concettuali della geografia e di stimolare competenze specifiche come quella di *sintesi* geografica;
- la procedura sperimentale non è però sufficiente e va conclusa con un momento di *restituzione* e riflessione, utile non solo a sintetizzare ma anche a verificare le conoscenze geografiche nei territori studiati,

giungendo così a realizzare un *laboratorium* dove si creano nuove conoscenze, nel quale l'insegnante assume un ruolo fondamentale in veste di regista, coordinatore, motivatore e ricercatore;
- la sperimentazione progressiva di tali operazioni permette di compiere i primi passi in direzione della formazione di uno sguardo consapevole sullo spazio vissuto e sul mondo e verso la maturazione dello spirito critico;
- l'approccio regionale consente, inoltre, di lavorare sugli elementi affettivi, funzionali, simbolici ed estetici alla base dei propri legami con il luogo e di attivare delle dinamiche attive di cittadinanza, prendendo così coscienza del proprio ruolo nell'organizzazione socio-territoriale.

Tutto ciò diventa possibile se come base di partenza si adotta un approccio esperienziale che parta dal locale, introducendo mediatori didattici di varia tipologia e fonti diverse (letterarie, storiche, statistiche, cartografiche, multimediali, ecc.) per far cogliere la molteplicità di sguardi e di punti di vista, problematizzando e avvicinando gradualmente al metodo scientifico (formulazione e verifica di ipotesi; osservazione, interpretazione e sintesi).

Per quanto riguarda la costruzione e la rappresentazione della realtà, a tutt'oggi è importante tenere presenti le considerazioni di Bruner, per il quale "il mondo è frutto di una costruzione umana, ma l'uomo non costruisce un unico mondo, perché esso dipende dai suoi scopi, dal contesto e dall'esistenza di mondi creati da altri individui" (1991, p. 85). L'approccio regionale permette, per l'appunto, di far nascere la disciplina dalla curiosità per la realtà locale, per poi procedere con successivi approfondimenti in ottica transcalare, multiculturale e interculturale. Come osserva Giorda, "il passaggio conoscitivo successivo a quello dello spazio come parte del Sé, per il bambino, è (...) la scoperta del territorio come produzione sociale" (2006, p. 29), scoperta che può avvenire solo per sperimentazione diretta per non ricadere nelle consuete trappole dell'astrattismo.

In una prospettiva geografica umanistica, l'approccio regionale affronta lo studio del territorio come elemento che si trasforma nel tempo e nello spazio attraverso il movimento, l'interazione e il contatto. "(...) la geosfera fornisce alla società le risorse e lo spazio vitale (...). La società offre all'individuo ciò che è necessario alla sopravvivenza, come il cibo, l'acqua, un posto dove vivere, delle infrastrutture, la sicurezza e l'educazione. In cambio l'individuo dà il suo contributo alla società attraverso i servizi e il lavoro, ma allo stesso tempo è causa di problemi. Lo scambio tra l'individuo e la società non comprende solo cose materiali, ma anche conoscenze, idee, norme, valori e comportamenti" (IGU-UGI, 2007, p. 2). Questi sono gli elementi da individuare nello spazio vissuto e da analizzare, di volta in volta ricorrendo agli opportuni metodi e strumenti, per "rendere vivo" il territorio e stimolare la curiosità dei bambini. Proprio in quanto sistema in costante evoluzione e interazione con altre aree e con la natura, lo studio regionale ci permette inoltre di misurarci con importanti categorie dell'analisi geografica: punto l'attenzione e seleziono le regolarità o le diversità presenti in una determinata regione? Quali sono le dinamiche centro-periferia? Cosa succede in prossimità dei confini? Quali sono le caratteristiche territoriali alla base dell'identità locale? Quali elementi contribuiscono a delineare il *senso del luogo*? Quali sono i nuovi elementi che fanno cambiare tale *senso del luogo*?

In questo modo l'indagine contribuisce a far maturare l'idea del territorio come casa comune, luogo di interazione e relazione, contenitore di cultura, storia, valori e identità, al cui centro non è collocato il singolo individuo ma l'identità sociale che scaturisce dal rapporto locale tra società, ambiente e territorio. In tal senso, "educare al territorio significherebbe quindi impegnarsi per far conoscere ai bambini il patrimonio del luogo in cui abitano, cioè l'insieme di conoscenze e di oggetti che denotano l'individualità del luogo, che lo rendono riconoscibile e apprezzabile, che permettono di sentirne l'unicità, di dare un senso all'abitarlo, di sviluppare l'idea di conservarne e riprodurne il valore per il futuro" (Giorda, 2006, p. 31).

Dal punto di vista della formazione disciplinare ciò significa poter poi compiere un salto di scala nell'analisi geografica, evidenziando non "solo le esigenze di carattere locale e particolare (...), bensì (...) una visuale più ampia che consideri l'ambiente (e il territorio) come un bene non appartenente solo alle popolazioni che vi risiedono, ma parti di quadri più estesi e più gene-

rali da coordinare in modo unitario" (Dematteis 2006, p. 317).
Come detto, utilizzando un concetto "preconfezionato" di regione si corre il reale rischio di trasformare l'approccio regionale in un catalogo turistico, compromettendone il carattere scientifico e l'efficacia formativa curricolare. A ciò va aggiunto che i testi scolastici disponibili hanno finora accolto tiepidamente le riflessioni provenienti dalla geografia umanistica, riproponendo spesso modelli astratti mutuati da una più rassicurante consuetudine. Un approccio e una formazione regionale ispirati al costruttivismo e alla prospettiva geografica umanistica permettono, invece, di promuovere un'idea forte di spazialità, di senso del luogo e di cittadinanza, realizzando in tal modo un vero insegnamento per competenze.

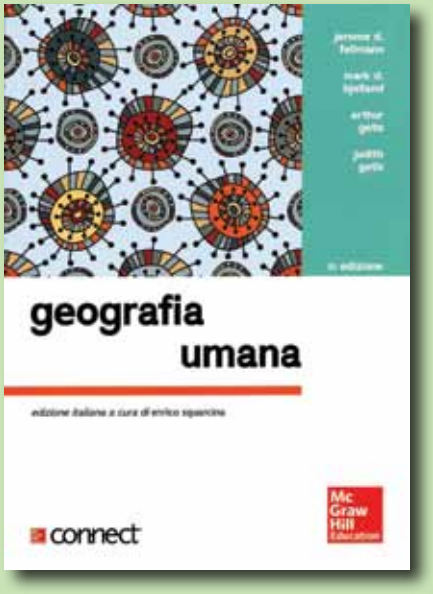
BIBLIOGRAFIA

BRUNER J., "La costruzione narrativa della realtà", in AMMANITI M., STERN D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, 1997, pp. 17-38.
DELLA DORA V., MINCA C., "Regione", in DELL'AGNESE E. (a cura di), *Geo-grafia. Strumenti e parole*, Milano, Unicopli, 2009, pp. 59-84.
DEMATTEIS G., "Il coraggio di una geografia dei problemi reali", in CANIGIANI F., ROMBAI L. (a cura di), *Paesaggio, ambiente e geografia. Scritti in onore di Giuseppe Barbieri*, Firenze, Società di Studi Geografici, pp. 315-319.
FRÉMONT A., *La regione uno spazio per vivere*, Milano, FrancoAngeli, 1978.
GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2006.
IGU-UGI, *Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile*, 2007, p. 2 (la Dichiarazione è consultabile sul sito http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/Luzerne-italian.pdf).
MALATESTA S., SQUARCINA E., "Geografia e pensiero critico", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011, pp. 202-210.
MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR, 2012.
MPI, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MPI, 2007.
TUAN Y.-F., *Space and Place, The perspective of Experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977.
TURCO A., *Configurazioni della territorialità*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Sezione Lombardia

FELLMANN J. D., BJELLAND M. D., GETIS A., GETIS J., *Geografia umana* (edizione italiana a cura di Enrico Squarcina), Milano, McGraw Hill, 2016

Questo manuale giunge quest'anno alla terza edizione e ciò, nella panoramica dell'editoria universitaria italiana, è indice di un successo che si giustifica con la chiarezza d'esposizione, l'ampia panoramica offerta sul campo della geografia umana, la ricchezza del materiale iconografico e cartografico e l'adattamento dei casi esemplificativi alla realtà italiana, già prodotto in occasione della pubblicazione della seconda edizione da un gruppo di valenti geografi italiani e, in questa occasione, ulteriormente migliorato. Il testo, ideato per i corsi di Geografia umana di tutte le lauree triennali, ma consigliabile anche per gli studenti delle lauree magistrali, è un ottimo strumento per fornire una solida preparazione di base. In tredici capitoli vengono affrontati i temi: Nozioni di base, Le radici e il significato della cultura, Interazione spaziale e comportamento spaziale, La popolazione: modelli mondiali e tendenze regionali, Lingua e religione: mosaici di cultura, Geografia etnica: elementi di diversità, Strutture economiche territoriali: attività primarie, Mezzi di sussistenza ed economia dai colletti blu ai colletti d'oro, Modelli di sviluppo e di cambiamento, Sistemi urbani e strutture urbane, L'organizzazione politica dello spazio, L'impatto umano sui sistemi naturali e, per finire, La cartografia. Quest'ultimo capitolo, di cui è autore Enrico Squarcina, è nuovo e viene a colmare una lacuna presente nelle precedenti edizioni.
Il volume è strutturato tenendo presenti le necessità degli studenti così, alla fine di ogni capitolo, è presente una sintesi del contenuto e una serie di domande riepilogative, inoltre al manuale in forma cartacea si affianca la piattaforma web "Connect" con più di 300 domande a risposta multipla con sistema di autocorrezione. Per i docenti è disponibile un sito web in cui sono disponibili slide in power point, carte geografiche interattive e approfondimenti. Si tratta dunque di uno strumento moderno ed efficace per l'apprendimento geografico.



Antonella Calia