

L'insegnamento della Geografia e della Didattica della geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria

1. I NUOVI CORSI IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

A partire dall'anno accademico 2011-2012 partiranno nelle Facoltà di Scienze della formazione i nuovi corsi di laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, che abiliteranno per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

I nuovi corsi di laurea fanno riferimento alla classe LM-85 bis e al regolamento definito dal Decreto legge n. 249 del 10 settembre 2010. In questo regolamento è contenuta anche la tabella 1, che definisce per tutte le sedi gli insegnamenti e i laboratori da attivare e i crediti formativi ad essi riservati. È una tabella rigida, che non consente diversità fra sede e sede. Alla geografia sono riservati 8 crediti formativi (cfu), che corrispondono a un corso annuale, e 1 cfu di laboratorio, che corrisponde a 25 ore (in parte in presenza e in parte attraverso esercitazioni).

I nuovi corsi in Scienze della formazione primaria sostituiranno i precedenti corsi di laurea quadriennali, nei quali il piano di studi era invece diverso da sede a sede: per

la Geografia si trovavano alcune sedi nelle quali il numero dei crediti assegnato era più alto e altre dove i crediti disciplinari erano considerevolmente più bassi.

2. IL NUOVO INTERESSE PER LA DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA

Pur essendo nati da pochi anni (in genere a partire dal 1996/1997), e con situazioni locali differenti, i corsi di laurea per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria hanno favorito lo sviluppo dell'attenzione accademica verso la didattica disciplinare della geografia, ampliando il numero di docenti e ricercatori che si sono dedicati a questo campo di indagine. Non tutte le sedi hanno potuto attivare corsi di didattica della geografia, ma quasi tutti i corsi contenevano una parte del programma dedicato ad essa.

Questa necessità didattica ha favorito anche lo sviluppo di una pubblicistica mirata (Tabella 1), che ha contribuito ad ampliare un settore dell'editoria geografica che vantava in precedenza pochi titoli, quasi tutti collettanei.

3. COSA DICE IL DECRETO LEGGE N. 249/2010

Nei nuovi Corsi di laurea la situazione si uniforma per tutte le sedi, con 8 cfu di insegnamento e 1 cfu di laboratorio: uno spazio contenuto ma con la certezza che sarà attivato in tutti i corsi di laurea e assegnato a docenti afferenti ai settori disciplinari specifici della geografia: M-GGR/01 e M-GGR/02. Il decreto legge 249/2010 precisa che "nei cfu di ogni insegnamento disciplinare deve essere compresa una parte di didattica della disciplina stessa" e prescrive che "nella presentazione delle discipline si tenga conto dei due ordini di scuola cui il corso di laurea abilita. Pertanto esempi, esercizi e proposte didattiche devono essere pensati e previsti sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria".

A livello di contenuti, il regolamento ministeriale è molto vago, e si limita ad affermare che il profilo dei laureati dovrà comprendere la conoscenza di "elementi di geografia fisica e umana".

4. IL COORDINAMENTO DEI GEOGRAFI

La partenza dei nuovi Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria fornisce ai geografi italiani l'opportunità di ripensare i saperi disciplinari in relazione ai loro valori formativi, compiendo non solo un'operazione di selezione, ma anche una riflessione epistemologica sui saperi, sui metodi, sulle abilità e sulle competenze che lo studio della geografia sviluppa o concorre a sviluppare nella relazione complessa con gli altri saperi della scuola.

Per questo, seguendo l'esempio di altri settori disciplinari, si è formato nei mesi scorsi un Coordinamento dei geografi per i Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, comprendente tutti i docenti che negli ultimi anni hanno insegnato la geografia nel vecchio corso di laurea quadriennale.

Il lavoro comune, sviluppato attraverso lo strumento di una comunità virtuale telematica, ha prodotto una prima riflessione condivisa sull'organizzazione, sui fondamenti epistemologici e sulla didattica del corso e del laboratorio di geografia che saranno attivati nei prossimi anni accademici nelle diverse sedi. L'intero documento, firmato da ventidue geografi e pubblicato nelle pagine seguenti della rivista e sul sito web dell'AIIG, è ora la base sulla quale continuare la riflessione in incontri comuni e attraverso altre pubblicazioni nelle quali far convergere, confrontare e discutere le ricerche, le valutazioni, le idee e le sperimentazioni avviate nelle diverse sedi.

5. DIDATTICA ED EPISTEMOLOGIA

Riflettere sulla didattica disci-

plinare, come dimostra una parte significativa dei lavori pubblicati negli ultimi anni (in particolare Squarcina, 2007, Squarcina, 2009, Malatesta, 2010, Giorgio, Spinellic, 2010), significa interrogarsi costantemente su cosa è la geografia, su quali sono le condizioni attraverso le quali si può raggiungere una conoscenza scientifica geografica, su quali sono i metodi, il linguaggio e l'organizzazione interna per raggiungere tale conoscenza: una riflessione sull'epistemologia, quindi.

La didattica disciplinare comprende la rilettura della disciplina, la definizione di abilità e competenze, la progettazione curricolare, l'analisi delle fonti e dei documenti, la ricerca e la sperimentazione di percorsi di apprendimento e di parametri per la valutazione. Comprende quindi, anche, il tentativo di identificare e unificare concezioni diverse della disciplina, interrogandosi sul loro funzionamento, sulla loro validità e sulla loro applicazione in casi e problemi concreti: riflettendo sui modi per insegnarle e per apprenderle.

L'insegnante ha la necessità, che spesso non è sentita dall'accademico, di conoscere l'intero orizzonte della geografia, mettendo in relazione "il tessuto delle relazioni di prossimità che formano i luoghi (...) con le scale geografiche superiori, fino a quella globale" (Dematteis, 2008). Forse è proprio questa la più importante fra le competenze che lo studio della geografia contribuisce a formare: una competenza complessa che può trovare applicazione nelle più diverse attività della vita umana; aiutando ad essere consapevoli delle relazioni del proprio spazio di vita alle più diverse scale, la conoscenza geografica consente di prendere decisioni, sviluppare progetti e azioni che interagi-

scono intenzionalmente con luoghi, culture ed economie anche spazialmente distanti, con le quali esistono tuttavia una contiguità e una relazione coevolutiva.

Conoscere è indispensabile per insegnare, ma non basta. Occorrono anche competenze comunicative, relazionali, ermeneutiche: l'obiettivo della didattica disciplinare non è il semplice conoscere, ma include il comprendere in modo significativo, interpretando e connettendo fra loro le informazioni: le capacità di contestualizzare, di individuare analogie, di comunicare idee, di analizzare situazioni e di risolvere problemi.

La didattica disciplinare non è mai, quindi, una "riduzione" del sapere disciplinare accademico. Il suo compito è quello di una mediazione culturale complessa, di un progetto sociale, nel quale i saperi e i percorsi per comprendere non possono essere dissociati da un soggetto conoscente, da una persona che attraverso la conoscenza prende coscienza di sé e del mondo.

Ad esempio, la tradizionale idea della geografia come sintesi di più conoscenze specialistiche può essere ripresa nella didattica come capacità di mettere in relazione in forma significativa (ecologica, per usare il concetto di Bateson, 1989, o "che interconnette" per riferirsi a Morin, 2000), assegnando nuovo valore a un'idea che diventa utile non solo per capire l'organizzazione interna della geografia, ma anche per collocarla nel sistema dei saperi inter-poli-transdisciplinari (ancora Morin, 2000) che possono essere considerati in prima fila nello sviluppo futuro dell'insegnamento. Si sposta l'attenzione dal sapere al metodo: è questo passaggio che rende distinto il ruolo delle didattiche disciplinari dalla pedago-

gia, individuando nella riflessione epistemologica uno dei suoi temi di indagine più significativi (D'Amore, 2007).

Comprendere che nello spazio geografico tutto è connesso (concretamente o in potenza, nel qui e ora o attarverso gli effetti nel tempo di una decisione, di un'azione, di un comportamento) è uno strumento per riconoscere che le condizioni di vita delle comunità umane sul pianeta non sono il risultato di eventi casuali, ma della capacità della specie umana di interagire al suo interno e con le risorse del pianeta. Quale geografia si insegna e come la si insegna non è affatto neutro per il destino degli esseri umani. Se "la geografia è il destino" (De Blij H. J., Murphy A., 2002, p.3) l'insegnamento della geografia è uno strumento per diventare consapevoli di questo "destino" e per prendere decisioni che ne indirizzino l'evoluzione.

6. QUALE GEOGRAFIA PER I FUTURI INSEGNANTI?

Il valore educativo del sapere geografico, che in ambito scolastico si ricollega in particolare all'educazione alla cittadinanza e all'educazione allo sviluppo sostenibile, ha potenzialità formative su una serie di piani culturali molto ampi, fino a riguardare la coesione sociale e sulla capacità di un territorio di sviluppare consapevolmente, attraverso la scuola, pratiche condivise di territorializzazione (Giorda, Puttilli, 2011). Questo valore educativo può essere particolarmente evidente nella didattica della geografia per la scuola dell'infanzia e della scuola primaria, che riguarda una fase dello sviluppo cognitivo nella quale la relazione fra i campi di esperienza (la dimen-

sione locale) e l'apprendimento è necessariamente strettissima (Malatesta, 2010).

La ricerca di un progetto comune dei geografi impegnati nell'insegnamento della geografia nei nuovi corsi di laurea in Scienze della formazione primaria coincide allora con una ricerca di valori per la geografia stessa, uno spazio di dialogo anche interno, una piattaforma di negoziazione e di ricostruzione (attraverso pratiche di validazione scientifica) dello status stesso della disciplina.

Le questioni in gioco sono molte, e occorre prima di tutto aggiornare il dibattito rispetto ai temi che hanno dominato il dibattito sulla geografia nella scuola degli ultimi decenni. Sulla crisi della geografia si è già detto molto, e questa base di riflessione comune (De Vecchis, 2011) è un solido basamento sul quale edificare pareti nuove.

Occorre però un più marcato confronto con la ricerca internazionale, che non manca di riviste (come *Teaching Geography* o la recente *Rigeo*), di riflessioni specifiche (ad esempio Wiegand, 2002, Martin, 2006), di documenti collettivi (IGU, 2000, 2006, Haubrich H., Reinfried S., Schleicher Y., 2007) e di sperimentazioni didattiche (Çoban G. Ü., Akpinar E., Küçükçankurtaran E., Yıldız E., Ergin Ö., 2011).

In particolare, sembra ormai inderogabile lo sviluppo di modalità per presentare i temi geografici in forma problematizzata, un passaggio fondamentale per abbandonare l'impronta enciclopedico-elencativa che connota ancora molti manuali scolastici italiani. La struttura delle conoscenze è sempre stata il primo modello attarverso il quale ordinare logicamente l'esperienza e sviluppare la capacità geografica di pensare lo spazio terrestre alle diverse scale,

dal locale al globale. La complessità contemporanea non può più essere semplificata da elenchi e da tassonomie, l'attenzione deve essere posta subito sulle relazioni, sui flussi e sulle connessioni, fra le quali i concetti geografici possono svolgere la funzione di ordinatori. L'idea dell'ecosistema "*Human-Earth*" (Haubrich H., Reinfried S., Schleicher Y., 2007) può allora essere il punto di partenza per ricostruire la visione geografica delle connessioni tra ambiente, economia e società.

Ragionando sui fondamenti, sugli obiettivi e sulle competenze dell'educazione geografica, il Documento del Coordinamento dei geografi per i Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria fa un passo significativo nella giusta direzione.

Il lavoro di chi insegnerà Geografia nei corsi in Scienze della formazione primaria, anche attarverso i laboratori e le tesi di laurea, consisterà nel mettere in gioco questi intenti nella pratica dell'insegnamento, aprendo la didattica della geografia a nuovi percorsi, a nuove sperimentazioni e a nuovi modi di insegnare e di apprendere.

BIBLIOGRAFIA

BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1989.

ÇOBAN G. Ü., AKPINAR E., KÜÇÜKCANKURTARAN E., YILDIZ E., ERGIN Ö., Elementary school students' water awareness, in IGU - International Geographical Union, *International Research in Geographical and Environmental Education*, London, Routledge, Vol. 20, Issue 1, 2011, pp. 65 - 83

D'AMORE B. Epistemologia, didattica della matematica e

Tabella 1. Testi specifici di didattica della geografia pubblicati nel corso dell'ultimo decennio e adottati nei di Geografia o Didattica della geografia attivati nei Corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria

AUTORE/I	anno	TITOLO	EDITORE
Allegri R., Galliano G.	2006	Strumenti della ricerca didattica. Tra storia e geografia	Frilli
Brunelli C.	2010	Geografia amica. Per la formazione di una cittadinanza universale.	EMI
Calandra M.L.	2007	Progetto Geografia - primo volume. Percorsi di didattica e riflessione – territorio,	Erickson
Calandra M.L.	2009	Progetto geografia – secondo volume Percorsi di didattica e riflessione – Uomo e ambiente	Erickson
De Vecchis G. – Staluppi G.	2007	Insegnare geografia	Utet
De Vecchis G. – Morri R.	2010	Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria	Carocci
Ghelfi D.	2000	Il laboratorio di geografia	Junior
Giorda C.	2006	La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica.	Carocci
Giorda C., Puttilli M. (a cura di)	2011	Educare il territorio – educare al territorio, il contributo della geografia per la formazione	Carocci
Giorgio A., Spinelli G.	2010	Per una concettualizzazione del sapere geografico	Cacucci
Lamedica I.	2003	Conoscere e pensare la città. Itinerari didattici di progettazione partecipata,	Centro Studi Erickson
Malatesta S.	2010	Per fare l'albero ci vuole la carta	Guerini
Pasquinelli D.	2009	La geografia dell'Italia. Identità, paesaggi, regioni.	Carocci
Pasquinelli D. (a cura di)	2009	Una Geografia ... da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento.	Carocci
Rocca L.	2007	Geo-scoprire il mondo.	Pensa multimedia
Schmidt di Friedberg M. (a cura di)	2010	Cos'è il mondo? È un globo di cartone	Unicopli
Squarcina E.	2007	Un mondo di carta e di carte	Guerini
Squarcina E. (a cura)	2009	Didattica critica della geografia	Unicopli
Sturani M. L. (a cura di)	2004	La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli.	Edizioni dell'Orso

pratiche d'insegnamento. *La matematica e la sua didattica*. Vol. 21, N° 3, 2007, pp. 347-369.

DE BLIJ H. J., MURPHY A., *Geografia umana. Cultura, società, spazio*, Bologna, Zanichelli, 2002, p. 3.

DEMATTEIS G., Il vero geografo è l'insegnante, discorso pronunciato a Potenza durante il Convegno Nazionale AIIG 2007 in occasione della premiazione a Socio d'Onore, in <www.aiig.it>.

DE VECCHIS G. (a cura di), *A scuola senza geografia?*, Roma, Carocci, 2011.

GIORGIO A., SPINELLI G., *Per una concettualizzazione del sapere geografico*, Bari, Cacucci, 2010.

IGU – International Geographical Union, *International Declaration on Geographical Education*, 2000, in <www.igu-cge.org>.

IGU – International Geographical Union, *The International Charter on Geographical Education*, Revised Edition 2006, in <www.igu-cge.org>.

HAUBRICH H., REINFRIED S., SCHLEICHER Y., Lucerne Declaration on Education for Sustainable Development, in REINFRIED S., SCHLEICHER Y., REMPFLER (editors), *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, Lucerne, IGU-UGI, 2007, pp. 243-250.

MALATESTA S., *Per fare l'albero ci vuol la carta*, Milano, Guerini, 2010.

MARTIN, F., *Teaching Geography in Primary Schools: Learning to live in the world*. Cambridge: Chris Kington Publishing, 2006.

MORIN E., *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

SQUARCINA E., *Un mondo di carta e di carte*, Milano, Guerini, 2007.

SQUARCINA E. (a cura di), *Didattica critica della geografia*, Milano, Unicopli, 2009.

WIEGAND P., Assesment in the primary school, in TILBURY D, WILLIAMS M. (edited by), *Teaching and Learning Geography*, London and New York, Routledge, 2002, pp. 266-274.

Torino, Dipartimento Interateneo Territorio, Università degli Studi e Politecnico; Sezione Piemonte

Osservazioni, raccomandazioni, suggerimenti per gli 8+1 cfu di Geografia

RACCOMANDAZIONI GENERALI

ORGANIZZAZIONE: si indica la preferenza per un corso unico, abbinato ad attività laboratoriali, suddiviso in un modulo che sviluppa la parte di teoria riguardante le conoscenze e i concetti fondamentali e un modulo di didattica nel quale presentare gli strumenti, i metodi e i valori educativi della geografia. Non necessariamente i due moduli devono avere dimensioni uguali, è invece necessario che siano correlati.

FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI: Lo studio della geografia va sviluppato partendo dalle conoscenze connesse alle indicazioni ministeriali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

Devono avere un ruolo centrale i metodi e gli strumenti per lo studio del territorio a partire dallo spazio vissuto (scala locale) e le conoscenze di geografia fisica e umana indispensabili per

- Sviluppare l'orientamento e potenziare l'intelligenza spaziale
- Comprendere la dimensione geografica, a scale diverse (dal locale al globale), della relazione tra attività umane e ambiente attraverso lo studio dei sistemi naturali, socio-culturali, economici e politici e delle loro reciproche relazioni
- Applicare gli strumenti e i metodi per lo studio del territorio quale costruzione operata dai gruppi umani
- Descrivere e interpretare i processi e le dinamiche (naturali ed antropiche) presenti in un territorio, in particolare il paesaggio.

DIDATTICA: Includere temi sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria, con esempi di esperienze sperimentate nelle scuole e indicazioni per lo sviluppo di progetti didattici e unità di apprendimento. Tenere conto di criteri quali la rilevanza, la scala, l'evoluzione temporale, l'etica, la complessità, la rigurosità scientifica.

È opportuno che una parte del laboratorio o del corso riguardi i tre strumenti seguenti: 1. L'escursione sul terreno; 2. L'autobiografia come racconto dell'esperienza individuale e collettiva della territorialità; 3. L'interpretazione delle carte geografiche, dei dati statistici e delle principali fonti informative geografiche.

Interdisciplinarietà/unitarietà dell'apprendimento: valorizzare il potenziale inter-trans-disciplinare del sapere geografico attraverso la sintesi con gli altri insegnamenti, in particolare per sviluppare in modo integrato l'orientamento (astronomia, matematica, educazione motoria), la responsabilità dell'uomo-abitante nell'educazione alla cittadinanza (storia), la complessità ambientale economica e sociale nell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile (area scientifica, sociologica e psicologica), lo sviluppo culturale del senso del luogo (letteratura, cinema, storia dell'arte), il ruolo delle nuove tecnologie nella rappresentazione spaziale e nei processi di partecipazione (tecnologie informatiche).

COLLOCAZIONE: Collocare il corso tra il 2° e il 3° anno, considerando il sapere geografico anche come una formazione per la cultura di base degli insegnanti ma, nello stesso tempo, affrontare gli argomenti di didattica disciplinare con studenti che abbiano già una base di didattica generale.

ESEMPI DI CONTENUTI

FONDAMENTI

Il Regolamento specifica: Elementi di geografia fisica e umana. La genericità di tale indicazione ci porta a suggerire:

- 1) Evitare ogni tipo di enciclopedismo, di descrizione acritica o di elencazione tassonomica.
- 2) Sviluppare un modello sistemico di comprensione del territorio attraverso le interazioni fra i seguenti sistemi fondamentali:
SISTEMI NATURALI: forniscono le risorse per la vita sul pianeta (aspetti fisici e ambientali);
SISTEMI SOCIO-CULTURALI: forniscono i supporti istituzionali, conoscitivi, motivazionali, valoriali per la vita associata ai suoi vari livelli (gruppi, collettività, comunità, società);
SISTEMI ECONOMICI: forniscono le risorse materiali e simboliche (lavoro, reddito, conoscenza, tempo libero) per realizzare progetti di vita individuali e sociali;
SISTEMI POLITICI: forniscono le piattaforme per la regolazione della vita sociale (aspetti politico- amministrativi, processi di negoziazione sociale, quadri normativi).
- 3) Porre la massima attenzione sullo sviluppo delle competenze legate all'orientamento spaziale (anche in senso culturale), alla convivenza civile

- (cittadinanza), all'intercultura, alla sostenibilità.
- 4) Approfondire lo studio dell'Italia, verificando tuttavia che gli studenti posseggano le basi per pensare globalmente a scale diverse e siano in grado di operare collegamenti e mettere in relazione fatti e problemi geografici anche a scala transfrontaliera, europea e planetaria.
 - 5) Sottolineare la relatività dell'interpretazione geografica che può variare a seconda dei periodi storici e delle condizioni culturali, come pure di fattori personali (diversabilità) e sociali.
 - 6) Valorizzare il ruolo della percezione e sviluppare la consapevolezza razionale ed emotiva del legame (emotivo, identitario, di formazione della personalità) coi luoghi, i paesaggi, gli ambienti della propria vita.
 - 7) Evidenziare il ruolo chiave della dimensione partecipativa del territorio come base per comportamenti di cittadinanza attiva.
 - 8) Non perdere di vista la finalità del corso: dare strumenti e chiavi interpretative capaci di far crescere e sviluppare competenze professionali al futuro insegnante (ruolo chiave delle strategie cognitive e metacognitive per cogliere ed interpretare le problematiche territoriali; importanza di rendere espliciti e visibili i processi di costruzione della conoscenza geografica)

IN MAGGIORE DETTAGLIO

PRINCIPALI OBIETTIVI DELL'EDUCAZIONE GEOGRAFICA

- Sviluppare una visione geografica del territorio per comprendere la responsabilità dell'azione umana
- Contribuire a diventare consapevoli del mondo contemporaneo e della sua complessità
- Affrontare le questioni relative al progetto di vita degli esseri umani e alla gestione dello spazio terrestre
- Educare alla consapevolezza e alla responsabilità nello sfruttamento delle risorse del pianeta
- Insegnare ad analizzare in un'ottica transcalare i cambiamenti spaziali e le interrelazioni tra luoghi
- Educare alle diversità culturali e alla loro diffusione spaziale nel mondo contemporaneo
- Sviluppare progetti per una sostenibilità delle relazioni tra luoghi a scala locale e globale

ESEMPI DI COMPETENZE per la DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA

- Applicare i concetti appresi nel percorso di fondamenti epistemologici della geografia alla prassi didattica utilizzando un'ampia gamma di linguaggi e metodi;
- Aver fatto esperienza del saper fare geografico attraverso l'applicazione di strumenti, l'esplorazione di spazi reali e codificati, il contatto con fonti, documenti e materiali autentici;
- Saper applicare le più importanti metodologie didattiche nell'insegnamento della geografia;
- Costruire percorsi di educazione geografica in funzione dei bisogni formativi del territorio;
- Saper progettare un'Unità di apprendimento di geografia con aspetti interdisciplinari, sapendo cogliere connessioni tra la geografia e altri campi disciplinari;
- Saper discutere ed argomentare le valutazioni geografiche e di metodo motivando le proprie opinioni, ed utilizzando le personali esperienze;
- Saper approfondire un problema geografico cogliendo il nodo di una situazione problematica, estrapolando implicazioni e le conseguenze;

SUGGERIMENTI specifici per grado di scuola

SCUOLA DELL'INFANZIA

1. Educare la strutturazione della dimensione spaziale nel bambino
2. Sviluppare l'orientamento spaziale sia come fatto geometrico sia come comprensione culturale del proprio spazio di vita
3. Saper realizzare attività per il potenziamento dell'intelligenza spaziale
4. Riconoscere i nomi, le funzioni e i materiali dei luoghi dello spazio vissuto
5. Utilizzare il disegno per educare all'osservazione dei luoghi e alla percezione del paesaggio
6. Sviluppare percorsi e verbalizzazione per lo sviluppo degli indicatori topologici per indicare la posizione nello spazio (localizzare)
7. Conoscere esperienzialmente aspetti della propria realtà territoriale (luoghi, storie, tradizioni, attività lavorative)
8. Riconoscere attraverso esperienze attive il collegamento tra cibo e territorio, alimentazione e cultura locale.
9. Includere il rapporto coi luoghi dello spazio vissuto nei processi di sviluppo dell'identità personale e sociale.

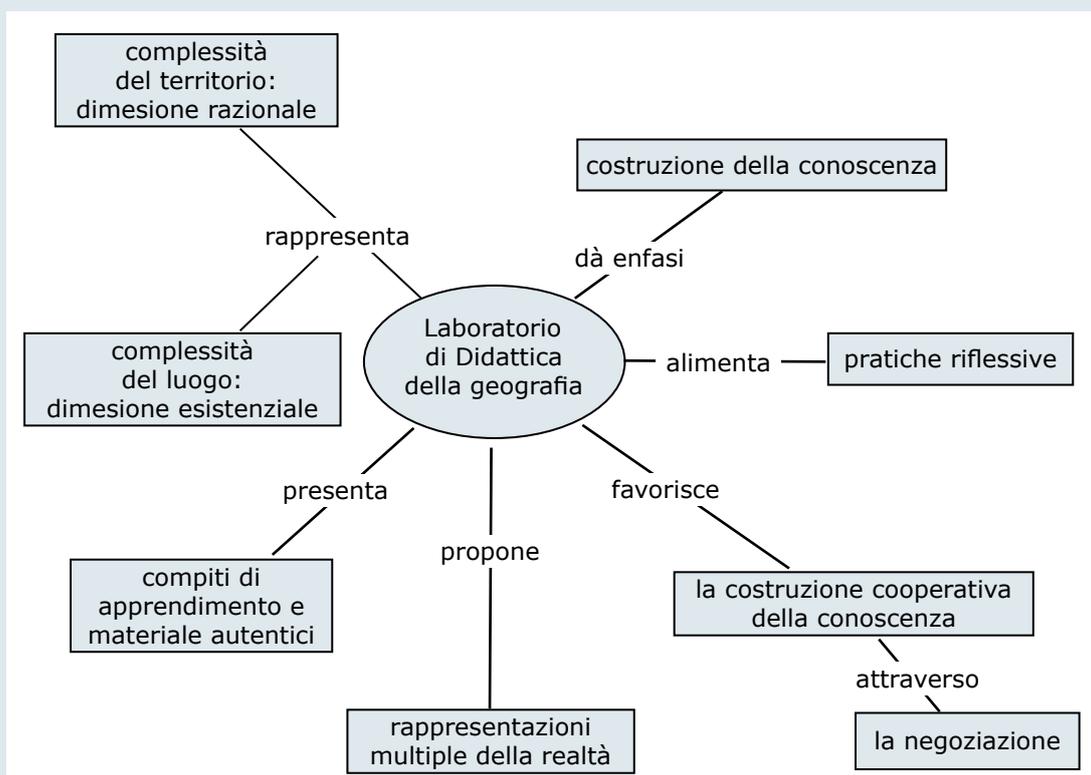
SCUOLA PRIMARIA

- 1) Saper applicare nell'analisi di un territorio e nella sua descrizione i concetti di spazio geografico, ambiente (quadro ambientale), territorio, paesaggio, luogo, scala, localizzazione, sito, distribuzione spaziale, distanza, regione, rete, senso del luogo.
- 2) Saper utilizzare in un progetto didattico di studio del territorio i seguenti strumenti: carte geografiche, mappe mentali, dati statistici, immagini e fonti visuali, nuove tecnologie, osservazione diretta (uscita sul terreno), atlanti, libri di testo (analisi critica), elaborazione di testi, descrizioni, mappe concettuali.
- 3) Saper sviluppare una lezione o un percorso didattico di geografia in forma tematica (es. rapporti uomo-natura, cambiamento climatico, impatto ambientale e uso delle risorse come acqua, petrolio, suolo, effetti della globalizzazione, diversità e disuguaglianze sociali nel mondo, crescita e diffusione della popolazione mondiale...) e in forma regionale (es. regioni – fisiche, culturali, economiche, geopolitiche ecc. – principali di Italia, Europa, mondo).
- 4) Saper progettare attività di studio dello spazio locale che comprendano lo sviluppo del senso del luogo, la riflessione critica sullo spazio vissuto, il potenziamento dell'orientamento, l'analisi di processi di trasformazione, la sperimentazione di progettualità al futuro anche come forme di partecipazione attiva ai processi decisionali.
- 5) Saper presentare una regione attraverso l'analisi geografica del paesaggio, dell'ambiente, dell'economia, dell'identità e delle diversità sociali e culturali, del patrimonio territoriale, dei valori e delle criticità del territorio.
- 7) Saper analizzare geograficamente territori diversi del pianeta individuandone le principali diversità ambientali, socio-economiche, culturali, geopolitiche.

- 8) Saper individuare aspetti della globalizzazione nelle interazioni sociali, politiche, economiche, ambientali fra diverse aree del pianeta e il proprio territorio.
- 9) Saper sviluppare temi geografici riferendoli ai principi della sostenibilità ambientale, economica, sociale.
- 10) Saper sviluppare temi geografici riferibili a problemi di giustizia socio-spaziale (disuguaglianze e deprivazione a scale diverse, sviluppo umano, migrazioni, conflitti, rapporti fra regioni del pianeta).
- 11) Sviluppare all'interno di un'analisi geografica il tema dell'identità multipla, planetaria, locale, nazionale, religiosa, etnica, dei luoghi (territoriale, regionale), anche in senso multiculturale e interculturale.
- 12) Saper includere in un'analisi geografica la dimensione del cambiamento (coevoluzione, processi, modelli) con comparazioni a scala locale, nazionale, globale e glocale.

LABORATORI

Si suggerisce di utilizzare le ore di laboratorio per proporre esperienze che permettano di sperimentare pratiche, metodi e modalità di costruzione attiva della conoscenza geografica. Lo schema che segue riassume le possibili finalità di un laboratorio di geografia dedicato allo studio del territorio. Se non si è svolta durante il corso, il laboratorio dovrebbe proporre un'esperienza di uscita breve sul terreno.



* Bozza elaborata da: G. De Vecchis (UNI Roma Lumsa), C. Giorda (UNI Torino), E. Squarcina (UNI Milano Bicocca), L. Rocca (UNI Padova), A. Turco (UNI L'Aquila), C. Simonetta (UNI Torino), S. Betti (UNI Macerata), B. Vecchio (UNI Firenze), A. Schiavi (UNI Milano Cattolica), P. Molinari (UNI Milano Cattolica), D. Pasquinelli D'Allegria (UNI Roma Lumsa), D. Ghelfi (UNI Bolzano), A. Giorgio (UNI Bari), A. Guarani (UNI Udine), M. Marchetti (UNI Modena e Reggio Emilia), M. L. Ronconi (UNI Calabria), A. M. Pioletti (UNI Valle d'Aosta), A. Bonora (UNI Potenza), P. Persi (UNI Urbino), N. Varani (UNI Genova), A. Plutino (UNI Salerno), E. Gamberoni (UNI Verona).

Il ruolo del laboratorio di geografia nella formazione degli insegnanti Milano, 13 maggio 2011

Presso l'Università di Milano-Bicocca si è svolto un seminario sul ruolo del laboratorio di geografia nelle Facoltà di Scienze della Formazione Primaria. L'incontro è stato promosso dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", con il concorso dell'AIIG-Lombardia, dell'Università Cattolica de Sacro Cuore e dell'Università Statale di Milano. Dopo i saluti, Enrico Squar-

cina (Università Milano-Bicocca) ha introdotto i lavori sottolineando le novità previste dalla riforma universitaria per il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, con particolare riguardo all'insegnamento della geografia. Marinella Balducci ha illustrato l'organizzazione, i metodi, gli strumenti e i tempi dei laboratori di geografia finora allestiti in Bicocca. Gli interventi di Paolo Molinari e Alessandro Schiavi (Universi-

tà Cattolica) e quello di Stefano Malatesta (Università Milano-Bicocca) hanno fornito ulteriori spunti di riflessione su come progettare un percorso unitario di geografia dalla prima alla quinta classe della scuola primaria e su quale spazio dare ai contenuti e ai metodi della geografia. Le conduttrici dei laboratori attivati nelle varie università hanno poi illustrato le loro esperienze di organizzazione e di gestione, anche in rapporto al-

la loro consolidata esperienza in qualità di insegnanti. Uno stimolante confronto sulle modalità organizzative e sui tempi dei laboratori (diluito, intensivo, residenziale) e sulle priorità da perseguire (dare più spazio alla metodologia, oppure ai contenuti, o cercare un equilibrio tra i due opposti) adottati dalle tre università ha infine concluso l'interessante giornata.

Maria Grazia Favaretto
AIIG-Lombardia