UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

GEOGRAFIA

Ricerca sul curricolo e innovazione didattica

a cura di
CLAUDIO DELLUCCA

Contributi di:
Giuseppe Bazzocchi, Maria Rita Cabrini, Andrea Casadio
Teresa Maria Cianflone, Elisa Cristofori, Claudio Dellucca
Maurizio Fortini, Dario Ghelfi, Maria Cristina Gubellini
Loredana Lombardi, Gabriella Mansani, Mauro Marchetti
Dora Mattia, Tiziana Perini, Isa Tolomelli

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Geografia' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il gruppo di ricerca è composto da: Claudio Dellucca (coordinatore), Andrea Casadio, Teresa Maria Cianflone, Elisa Cristofori, Maurizio Fortini, Dario Ghelfi, Maria Cristina Gubellini, Loredana Lombardi, Gabriella Mansani, Mauro Marchetti, Dora Mattia, Tiziana Perini.
I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa ad ogni contributo.

Volume a cura di Claudio Dellucca

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli

Coordinamento redazionale, editing: Maria Cristina Gubellini

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 3, maggio 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 88-86100-26-4

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, maggio 2007

© TECNODID Editrice S.r.l. - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli - pbx 081.441922 fax 081.210893

Indice

Presentazione della collana 5

Introduzione 6

Il gruppo di ricerca sulla Geografia 7

Quale Geografia per la scuola di oggi? 11

Parte I - Il quadro di riferimento normativo

Programmi scolastici dell'85 e Indicazioni Nazionali 2004 a confronto 15

Una declinazione delle Indicazioni 2004 per la scuola primaria 17

Una declinazione delle Indicazioni 2004 per la secondaria di I grado 21

Parte II - Tra normativa e didattica

Elementi per l'innovazione didattica in campo geografico 25

Per un laboratorio di geografia 29

Un modello di UdA per la Geografia: dalla strutturazione alla sperimentazione 37

Parte III - Esperienze significative

Per una lettura d’insieme 49

La scuola: un mondo da esplorare 52

Acqua, sassi e vita del torrente Rabbi 58

Un progetto per qualificare uno spazio scolastico 63

Scrivere una lettera... per saperne di più 68

La funzionalità degli spazi: un esempio di riprogettazione 73

Esplorare per rappresentare lo spazio 76

Parte IV - Tra didattica e formazione

Un esempio di formazione in servizio: l’esperienza del circolo di Cento-Renazzo 81

Un’indagine tra i docenti 89

Bibliografia

Bibliografia generale 109
a cura di

Appendice

Presentazione dei dati dell’indagine 111

Postfazione

Un ‘ponte’ verso nuove indicazioni nazionali 125

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curricolari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

I fenomeni di globalizzazione in atto (movimenti migratori, scambi commerciali, viaggi, contatti informatici) rendono complesse e tra loro vicine e interdipendenti le diverse realtà umane: da qui la necessità di implementare, in termini sempre più motivati e consapevoli, le conoscenze geografiche.

Spetta quindi alla scuola il compito di promuovere un insegnamento disciplinare epistemologicamente fondato (fattibile attraverso un rigoroso utilizzo delle fonti e di un ampio arco di strumenti, primi fra tutti le carte geografiche) e, al contempo, improntato ad una costruttiva ottica interdisciplinare.

Il gruppo di ricerca sulla geografia ha predisposto una pubblicazione volta a fornire un quadro articolato di riferimenti teorici e pratici per gli insegnanti impegnati nella gestione didattica di questa disciplina.

L'insieme dei contributi costituisce l'esito di un percorso di lavoro che ha visto impegnati a più riprese i componenti del gruppo nelle fasi di analisi della normativa, ricerca, elaborazione e confronto, fino a convergere nell'impegno di strutturare e redigere un volume, negli intendimenti condivisi, agile e spendibile.

In questa logica si è cercato di bilanciare gli scritti più direttamente legati all'impianto delle Indicazioni nazionali (parte prima), quelli riferiti al legame tra documenti nazionali d'indirizzo e didattica (parte seconda), quelli dedicati ad una serie circoscritta di esperienze didattiche significative (parte terza) e quelli incentrati sul rapporto tra formazione ed insegnamento (parte quarta).

Il testo si apre con la presentazione del gruppo, curata dal suo coordinatore di recente nomina che in questo contesto tratteggia sia le linee e il clima di lavoro sia le diverse figure professionali coinvolte nel percorso di ricerca, e con il contributo "Quale geografia per la scuola di oggi?" del primo coordinatore, , che si configura come vera e propria introduzione al volume. In esso, infatti, viene attualizzato il ruolo dello studio della geografia nell'epoca della globalizzazione con i suoi molteplici scambi di conoscenze, persone e prodotti.

IL GRUPPO DI RICERCA SULLA GEOGRAFIA

Nato formalmente come articolazione del più ampio gruppo di storia, il gruppo di ricerca sulla geografia ha sviluppato un proprio percorso, caratterizzato dall'equilibrato dosaggio tra incontri e momenti operativi e redazionali.

Dal febbraio 2005 si è sviluppato un iter costruttivo e condiviso, frutto anche di un clima positivo, stabilitosi fin dai primi momenti, che ha facilitato il confronto delle posizioni.

Le scelte di articolazione interna in due sottogruppi, limitatamente ad una fase di lavoro, hanno giovato alla velocizzazione redazionale, senz'altro utile in rapporto alle compatibilità dei tempi a disposizione e della volta ad indirizzare gli esiti delle attività all'esterno.

Ci si è inizialmente occupati di un'analisi essenziale delle Indicazioni nazionali, rapportata sia al quadro dei programmi antecedenti sia, soprattutto, a riscontri portati sul piano delle pratiche d'insegnamento geografico nei diversi livelli di scuola.

È stata quindi approfondita la conoscenza del nuovo quadro di indirizzo nazionale specifico per la geografia, assumendo come riferimento anche il contributo del coordinatore sulla programmazione didattica per la scuola primaria e la declinazione schematica delle conoscenze ed abilità, sviluppata da Dellucca per entrambe le articolazioni del I ciclo di istruzione.

Successivamente si è passati alla fase di intreccio tra il lavoro del gruppo e dei due sottogruppi, in vista soprattutto dell'elaborazione di prodotti da collocare sull'apposito sito web dell'USR, finalizzato a facilitare lo scambio di dati e posizioni tra i diversi nuclei di ricerca attivati.

Sulla base di alcuni criteri condivisi e con riferimento all'unità del gruppo, si è effettuata una ricognizione ed un'analisi di buone pratiche, investendo in primo luogo i suoi componenti dei contatti con alcune realtà scolastiche significative: non si è trattato di una ricerca agevole e particolarmente fruttuosa sia per difficoltà di documentazione delle esperienze da parte degli insegnanti sia per una certa resistenza degli stessi a collocarsi nel quadro delle innovazioni, a prescindere nello specifico dalla datazione dei percorsi didattici.

I sottogruppi si sono rispettivamente dedicati:

– alla redazione per la scuola secondaria di I grado del quadro schematico delle abilità, conoscenze e nuclei di attività, ad integrazione di quanto elaborato da Ghelfi e Dellucca (con integrazioni di Marchetti) per la scuola primaria. Da questa elaborazione

si è quindi passati alla schematizzazione di una matrice di Unità di Apprendimento che Andrea Casadio, docente di scuola secondaria di I grado, ha declinato poi in termini attuativi in una delle sue classi;

– all'attivazione di un corso di formazione sul Laboratorio geografico presso il Circolo didattico di Cento - Renazzo, attraverso la progettazione congiunta di due componenti il sottogruppo, Cristofori e Fortini, entrambi docenti nel comune ferrarese, e dei due esperti, Ghelfi e Marchetti, quest'ultimo relatore in alcuni incontri di lavoro.

Gli esiti di questi due percorsi, in parte già documentati sul sito web, sono oggetto di distinti contributi inseriti in questa pubblicazione.

Il gruppo può considerarsi costituito di 12 componenti, considerando anche alcune collaborazioni a distanza. Al suo interno troviamo rappresentati un dirigente tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale, un docente universitario, 2 docenti in servizio presso l'IRRE Emilia Romagna, 8 docenti dei diversi ordini di scuola, più specificamente 5 di scuola primaria, 2 della secondaria di I grado ed uno della secondaria di II grado.

Il ruolo di coordinatore è stato assolto fino a tutto l'agosto del 2006 dal Dirigente tecnico , appassionato esperto di didattica della geografia, materia che insegna presso l'Università di Bressanone, dopo aver ricoperto incarichi presso l'Università degli Studi di Bolzano ed aver collaborato con la cattedra di Agraria del Prof. Vianello, all'Università di Bologna. Ghelfi ha sviluppato fin dagli anni dell'insegnamento nella scuola elementare un forte interesse per la geografia; una volta divenuto direttore didattico e poi ispettore tecnico periferico ha continuato a coltivare i suoi studi sia sul piano metodologico - didattico sia su quello delle conoscenze specificamente disciplinari: da qui la sua partecipazione in qualità di formatore a numerosi corsi di aggiornamento (tra i quali anche il P.P.A. per i programmi della scuola elementare dell'85) la collaborazione a riviste e guide didattiche, la redazione di pubblicazioni in campo geografico, ambientale e dell'educazione al patrimonio. La sua presenza nel percorso di ricerca si è contraddistinta per la vivacità degli stimoli e dei dati esperienziali riportati, tra tutti la comunicazione tematizzata sull'intreccio fra cartografia ed altri aspetti della geografia con arte - cinema - fumetto, indirizzata ai partecipanti del work shop "Saperi: unitarietà e pluralità" nell'ambito del seminario "Gruppi di ricerca sulle innovazioni curricolari e di ordinamento" svoltosi nel maggio 2006.

Il Prof. insegna, in qualità di professore associato, Geografia fisica e Geomorfologia, presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Il suo ricco curriculum professionale annovera numerosi e qualificati impegni in veste di ricercatore (con la partecipazione anche a numerosi convegni) di docente, di autore (è vicino alle 100 pubblicazioni, redatte in non molti anni di attività) negli ambiti della Geografia fisica, della cartografia, delle Scienze geologiche e naturali. La sua visione di universitario, impegnato sul versante della formazione iniziale, è risultata indubbiamente preziosa per gli incontri e l'attività del gruppo, anche nell'ambito della già richiamata esperienza di formazione svolta presso il Circolo Didattico di Cento – Renazzo; su questo piano le sue competenze potranno essere ulteriormente valorizzate, soprattutto in riferimento al rapporto tra bisogni espressi dai

docenti - attuali itinerari formativi a livello universitario ed in servizio – proposte per il miglioramento dell'offerta progettuale specifica indirizzata agli insegnanti del I ciclo d'istruzione.

Dallo scorso settembre è subentrato nel ruolo di coordinatore a Dario Ghelfi (che ne conserverà la supervisione), lo scrivente, , ricercatore dell'IRRE Emilia Romagna dal 1999 e prima docente di scuola elementare, con un anno di insegnamento nella scuola media. Si è occupato di didattica della geografia anche come formatore nell'ambito del PPA per i Programmi dell'85; ha elaborato alcuni percorsi di geo-storia all'interno di guide didattiche per insegnanti di scuola elementare. In ambito IRRE ha sviluppato ulteriormente i propri interessi sul piano della ricerca didattico-metodologica, con particolare riferimento al versante delle connessioni della disciplina con la storia e le scienze sociali,

– coordinando, tra il 2000 e il 2003, gruppi interprovinciali sull'area antropologica incentrati sul confronto tra progettualità di gruppi di classi e di istituto, sulla ricerca e l'elaborazione di materiali didattici specifici

– presentando in sede di formazione, presso alcune scuole del ciclo dell'obbligo (soprattutto istituti comprensivi) proposte relative allo sviluppo in verticale delle conoscenze e delle abilità geo-storico-sociali.

All'interno del gruppo ha portato il proprio contributo (in collaborazione soprattutto con la collega Gubellini) interagendo anche a distanza con i diversi suoi componenti, in collaborazione soprattutto con la collega Gubellini, e coordinando un sottogruppo operativo che si è occupato della redazione del quadro conoscenze - abilità - nuclei di attività per la Secondaria di I grado.

è l'altra docente dell'IRRE impegnata nel gruppo di ricerca con la doppia funzione di esperta e di attenta curatrice organizzativa: ha assolto il proprio non semplice ruolo, rapportandosi con costante impegno, flessibilità e propositività ai diversi componenti del gruppo e alle diverse fasi di lavoro. Ha al suo attivo un corso di specializzazione post laurea in Geografia e la redazione dei contributi relativi all'area antropologica comparsi su una rivista didattica per la scuola elementare.

, docente di lettere presso l'Istituto Comprensivo di Casalecchio Centro, in provincia di Bologna, è stato parte attiva e propositiva in esperienze di autoformazione collegiale interna agli istituti comprensivi, incentrate sulla progettazione in verticale strutturata per nuclei fondanti, competenze e moduli didattici, con particolare riferimento alla storia ed alla geografia.

Da alcuni anni svolge la funzione di responsabile per le prove INValSI internamente al proprio istituto ed ha conseguentemente sviluppato le sue attenzioni sul rapporto tra progettazione e ricaduta dei processi di insegnamento. Ha pubblicato, nell'ambito del Progetto Icaro, un contributo sull'apprendimento significativo della geografia.

, docente di scuola primaria in servizio presso il 13° Circolo Didattico di Bologna, si è unita al gruppo a partire dal primo incontro del 2006, come sviluppo della sua collaborazione esterna legata alla documentazione di un'esperienza didattica significativa attuata nell'ottica della trasversalità, ottica che ha spesso contraddistinto le proposte didattiche messe in atto nelle classi a tempo pieno in cui ha operato con continuità.

, insegnante di scuola primaria presso la Direzione Didattica di Cento-Renazzo (FE), ha assunto i ruoli di coordinatrice in diversi corsi di aggiornamento, di tutor provinciale per l'insegnamento della storia (Decreto Berlinguer 1996); attualmente nell'Istituto in cui presta servizio ha la responsabilità del laboratorio di geografia ed in questo ruolo ha contribuito, d'intesa con il gruppo di ricerca, alla progettazione e alla realizzazione dell'esperienza di formazione ad esso collegata.

insegna Educazione Fisica presso la Scuola Media Statale di S. Agostino (FE); è responsabile del progetto "Perseus" (L. 440/97) con particolare riferimento all'attuazione di laboratori di orienteering presso le Direzioni Didattiche di Cento-Renazzo e S. Agostino: ha quindi portato nel gruppo la visione di un docente che ha sviluppato competenze su un terreno afferente al campo di applicazione della geografia senza essere direttamente impegnato in questo insegnamento disciplinare.

, insegnante di scuola primaria nell'IC n. 12 di Bologna, è laureata in Scienze Politiche all'Istituto Universitario Orientale di Napoli e ha completato i suoi studi con un master in Risorse Umane presso l'Università di Bologna. Nell'istituto in cui insegna da 6 anni, ha svolto il ruolo di di docenti tirocinanti e ha ricoperto incarichi di referente del POF e di componente della commissione "Nuove tecnologie".

, docente di lettere nell'Istituto Tecnico Commerciale "Ginanni" di Ravenna, ha portato nel gruppo il contributo specifico di insegnante di geografia della scuola superiore, favorendo in questo senso una visione di prospettiva verticale nelle elaborazioni concernenti lo sviluppo delle conoscenze e competenze disciplinari.

, insegnante di scuola primaria all'IC n. 5 di Bologna, si è laureata in Pedagogia all'Università del Molise, dove per alcuni anni ha svolto il ruolo di docente tutor del tirocinio.

, docente di scuola primaria, è attualmente in servizio nel 4° CD di Piacenza. Al lavoro del gruppo ha contributo prevalentemente in fase redazionale.

QUALE GEOGRAFIA PER LA SCUOLA DI OGGI?

In un certo senso viviamo in una sorta di bolla schizofrenica, per quanto concerne la nostra disciplina, se andiamo ad analizzare il rapporto che esiste tra la realtà e la scuola.

Prendiamo la globalizzazione: di per sé non è un fenomeno nuovo (c'era qualcosa di simile anche ai tempi dell'impero inglese, perché non manca mai in questo fenomeno l'aspetto del dominio, da parte di uno Stato o di multinazionali, che essendo poi quasi tutte concentrate in uno stesso Stato o in Stati alleati, concorrono allo stesso risultato), ma ora si accompagna, tramite l'informatica, ad una vera e propria rivoluzione nella comunicazione.

La circolazione delle idee, delle mode e dei prodotti è, ormai, a livello planetario. E, ancora, siamo di fronte ad un movimento delle persone che, visto dalla parte della quantità, è unidirezionale: i poveri del mondo si muovono dal "sud" al "nord". Ma abbiamo anche i viaggi dei "ricchi" (con questo termine ci riferiamo ai cittadini dei Paesi sviluppati) in tutte le direzioni, quindi anche verso i Paesi di origine degli immigrati (magari verso le loro protette turistiche); pensiamo ai voli e a quello che si può fare, partendo anche con un modesto gruzzolo (mille euro, ad esempio) in un Paese in cui lo stipendio di un impiegato (di un privilegiato) è di un euro al giorno.

A volte si verificano, in questi andirivieni, incontri drammatici: ad esempio l'arrivo, in una spiaggia delle Canarie, di una folla di africani stremati, che vengono prontamente soccorsi da quei turisti che forse l'anno precedente avevano visitato i Paesi di origine di quei disperati.

Sappiamo che la geografia studia i rapporti che si intrecciano (in una rete complessa, in cui accanto allo spazio entra in gioco anche il tempo) tra i vari soggetti geografici, coesistenti in un determinato luogo. Ma così come la conosciamo, la Geografia appare, prima di tutto, una scienza dei luoghi: non c'è dubbio che, almeno a livello di nomi appresi, il vocabolario geografico degli italiani si sia arricchito.

Le riviste parlano delle isole Turkos & Caicos, c'è chi visita la Cambogia, nei supermercati troviamo cibo "cajoun". Sembrerebbe, da un certo punto di vista, che la globalizzazione abbia portato ad una nostra sprovincializzazione, anche perché Paesi di cui praticamente ignoravamo l'esistenza, sono oggi da noi "fisicamente" presenti (un esempio: la Moldavia ci era sostanzialmente sconosciuta, una piccola Repubblica nell'ambito dell'Unione Sovietica; oggi molte donne moldave vivono in Italia, magari come badanti, laddove, insieme alle ucraine, stanno sostituendo le polacche).

Il problema è che la nomenclatura geografica non ci dice nulla. Le isole Turkos & Caicos sono considerate dei paradisi delle vacanze, "confettis de l'empire", come dicono i francesi: di un "impero del viaggio tutto compreso". "Cajun" è una deforma-

zione del termine francese “acadien” e l’Acadie era un territorio francese in quello che adesso si chiama Canada; i francesi lo persero nella “Guerra dei Sette Anni” a favore degli Inglesi. Ci fu, in seguito, una certa emigrazione francese verso la Louisiana (anch’essa francese, fino ai primi dell’Ottocento, quando Napoleone, impossibilito a difenderla e/o a mantenerla la vendette agli Stati Uniti), per cui da quelle parti (là c’è New Orleans, città che richiama l’originale francese Orleans) si parla un dialetto particolare che richiama la lingua francese ed il più celebre quartiere di New Orleans (chissà come sarà adesso, dopo la catastrofe?) si chiama “Vieux Le Carré”.

E la Moldavia è passata di mano tante volte, nel corso dell’Ottocento, tra Romania e Russia; oggi c’é una regione (di confine, con l’Ucraina) filorussa che si è autoproclamata indipendente, la Dnestria, al di là del suo fiume più importante, il Dnester.

Dunque una Geografia che è “attorno” a noi, impreparati a questo repentino cambiamento; chi scrive ricorda ancora che in una cittadina oggi al primo posto nella percentuale provinciale (di Modena) degli immigrati, negli anni Ottanta i negozianti uscivano dalla loro bottega se sotto i portici passava un sik (quelli che adesso sono concentrati in provincia di Reggio Emilia).

Tutte queste cose avrebbero bisogno di essere supportate da quella che è la voce della geografia: la carta. Sappiamo, però, come in Italia non sia molto di casa la cartografia e così ci confrontiamo con un primo problema, in ordine ad una scienza dei luoghi “in espansione”: come localizzare i Paesi di immigrazione, come individuare le loro regioni, le loro città? Quei luoghi (come tutti i luoghi) sono contenitori di soggetti e questi sono in stretto rapporto gli uni con gli altri; è una rete di relazioni che si modifica con il tempo, spesso velocemente (e spesso drammaticamente per l’intervento dell’uomo). Conosciamo queste relazioni o, meglio, siamo interessati a conoscerle? Vogliamo conoscerle?

Se non ci occupiamo di questo rischiamo di rimanere legati ai luoghi comuni, ai sentito dire, a quelli che gli spagnoli chiamano i “boatos”, con la conseguenza che ci facciamo un quadro sbagliato della situazione.

Un esempio: certe aree del nostro Paese vedono concentrazioni di immigrati, per nazionalità (il polo d’attrazione dei primi arrivati, che “chiamano” i connazionali). Abbiamo già ricordato come nel reggiano (in Emilia) ci sia una folta presenza di Indiani, occupati sostanzialmente nel settore dell’agricoltura, nella cura delle stalle (un lavoro che gli Italiani rifuggono). Ma molti di questi Indiani sono di religione sik, vestono ed hanno atteggiamenti diversi dai loro connazionali di religione induista. Siamo sicuri che in quei paesi del reggiano, tutti abbiano un’idea corretta dell’India? Ma l’India non è abitata dagli Indiani? Cosa c’entrano i Sik? Ed eventualmente in che area dell’India si concentrano i Sik? E chi è un grado di localizzare il Punjab?

E torniamo così a chiedere di utilizzare le carte: dov’è quel luogo di cui si parla, dov’è quella città da cui proviene quella persona? Si pensi all’impatto psicologico che avrebbe un genitore indiano se trovasse nella classe frequentata dal figlio la carta del Punjab. Ma torniamo al nostro esempio, all’India: qualcuno dice che là ci sono anche dei musulmani, una forte minoranza, spesso anche discriminata. Perché? C’entra il Kashmir di cui si sente ogni tanto parlare? E, soprattutto, dov’è? È distante dal Punjab?

In sostanza, cosa si sa veramente di questo Paese-continente, di cui leggiamo di incredibili povertà, rapporti sociali drammatici (le caste ed il problema delle vedove, comunque delle donne e delle bambine che qualcuno dice facciano fatica a nascere); che è all'avanguardia nell'informatica (dall'India esce il maggior numero nel mondo, in assoluto ed in percentuale, di ingegneri informatici); che comincia a "mostrare" una forte capacità industriale ed economica e che ha un'industria cinematografica quantitativamente superiore ad Hollywood (l'ormai nota Bollywood)?

Ponendoci queste domande, chiedendo l'utilizzo di certi strumenti (letture di carte, libri, giornali), non stiamo entrando nel quadro di una geografia che epistemologicamente considera i vari soggetti che sono posti nello spazio in stretto rapporto tra di loro, a costruire una rete di contatti, in continua evoluzione? L'impatto con il nuovo mondo della globalizzazione, dell'immigrazione, dell'informazione telematica dovrebbe portarci finalmente ad affrontare la realtà così come ce la presenta la geografia, in stretta connessione con la storia e le scienze.

Solo così potremmo , nella convinzione che se non conosciamo, ci riesce impossibile , perché non siamo in grado di fare delle distinzioni; consideriamo tutto come qualcosa di indefinito, indiscriminato e siamo impossibilitati a cogliere le differenze ed, in ultima analisi, i problemi. Come quando parliamo di musulmani e di islam e non storicizziamo ed ignoriamo (o facciamo finta di ignorare) quante correnti religiose ci sono state in quel corpo solo alle origini unitario; tante correnti quante ne abbiamo, ne abbiamo avute noi, nel cristianesimo. Che poi il mondo islamico sia estremamente differenziato, anche dal punto di vista dello "spazio", ancora una volta potrebbe farcelo vedere con chiarezza una carta. L'area di religione musulmana va dal nord della Nigeria ai deserti della penisola arabica; dal Libano e dalla Turchia alle steppe delle Repubbliche ex-sovietiche; dalla Somalia all'India; dal Pakistan alla Malaysia e all'Indonesia (tutti Paesi abitati da popolazioni estremamente diverse, con storia, usi, costumi che nulla hanno in comune e che occupano spazi dalle connotazioni assolutamente non paragonabili)[1].

Un buon lavoro "geografico", invece, ci mette di fronte a una serie di situazioni che chiedono il nostro intervento o, perlomeno, la nostra compartecipazione, perché si socializzino i drammi, perché le opinioni pubbliche li avvertano, perché chi ha il potere di decidere assuma certe iniziative.

La geografia, in fondo, diventa costruzione, o ricostruzione di valori, momento etico.

Le informazioni sono a flusso continuo, lo schermo televisivo ci porta il mondo in

[1] È un vecchio problema. Chi scrive ricorda un aneddoto, lontano, molto lontano negli anni, che si riferisce ad uno dei rarissimi viaggi organizzati di cui è stato partecipe. Si trattava di un "tour" attraverso l'Asia Centrale Sovietica, sostanzialmente in Usbekistan, in Kirghisistan ed in Tagikistan, con visite a quelle città mirabili che sono Buchara e Samarcanda. Il viaggio era organizzato da un'agenzia vicina al Partito Comunista, per cui si poteva supporre che i partecipanti fossero, se non propri esperti, conoscitori dell'Unione Sovietica. Orbene grande era lo stupore di molta parte dei turisti, nel trovarsi in un mondo musulmano, per il fatto che in quelle città c'erano dei minareti, tanto che in alcuni si era insinuato il dubbio che l'agenzia li avesse portati in un luogo diverso da quello stabilito.

casa e, qualche volta, ci dice che un certo "paradiso turistico" (il Nepal) è scosso da una rivolta contro il re locale, che, tra l'altro, è salito al trono dopo una tragedia familiare. Certo è che le analisi serie ci vengono date con il contagocce e spesso solo quando interviene il fatto, la notizia eclatante, come il rapimento di un qualche spericolato turista italiano; quando c'è di mezzo l'occidentale, qualche cosa si viene a sapere, qualche riflessione ci viene inevitabilmente porta. Ma siamo, comunque, sicuri che tutti sappiano distinguere la Malesia dalla Malaysia, che in India sono rimaste fino a pochi decenni fa città portoghesi e francesi e che lungo le coste dell'Insulindia ci sono ancora i segni del passaggio dei Portoghesi, degli Olandesi, degli Inglesi? Che cosa ci dicono i nomi di Albunqueque e di Saverio? O non ci lasciamo semplicemente abbagliare dai fasti e dallo skyline di Kuala Lampur?

Che cosa c'entra tutto questo con la scuola, con la Geografia insegnata, che è quello che ci interessa? C'entra sì, se non altro per il fatto che sarebbe bene distinguere tra gli scolari algerini, quelli kabili (Zidane è un kabilo); tra quelli marocchini, i berberi; tra quelli turchi, i curdi; o tra i senegalesi, quelli della Casamance (per non parlare poi delle etnie del Caucaso).

Tutta gente che parla una lingua diversa da quella dominante (spesso a noi quasi sconosciuta, abituati come siamo a pensare che in Kenia si parli esclusivamente inglese, a Dakar il francese, a Luanda il portoghese, a Malabo lo spagnolo), a volte con religioni altrettante diverse (si pensi all'evangelizzazione "protestante" in Africa); gente che mangia cose diverse e ha ricordi diversi.

Tutte cose che non compaiono sul passaporto ma che è indispensabile conoscere, se si vuole costruire un rapporto reale e concreto.

Ma tutto questo significa organizzazione, perché nella scuola ci sono dei tempi da rispettare, programmi, curricoli. Occorre avere chiarezza, specie in un momento di transizione come questo, quando i "vecchi" Programmi del 1985 non sono più vigenti e non sono stati sostituiti da un vero e proprio documento programmatico, ma da Indicazioni; quando ci troviamo di fronte ad una serie di fenomeni nuovi, come quelli ai quali abbiamo accennato in queste rapide note.

Pensiamo che dal punto di vista della Geografia insegnata due siano i punti di riferimento essenziali, che saranno di guida, poi, alla didattica della disciplina:

1. il problema dei tempi, cioè concretamente tener conto del numero delle ore che l'insegnante ha a disposizione,
2. la ricaduta nella concretezza, perché l'epistemologia disciplinare non si esercita nel vuoto, ma ha bisogno di contenuti che le diano gambe.

Riguardo al primo punto ciascun insegnante valuterà in relazione al grado e all'ordine della scuola in cui si trova ad operare; riguardo al secondo (che cosa studiare in geografia), riteniamo debbano essere oggetto di studio gli elementi geografici generali: il terreno, il clima, la vita delle piante, gli animali e gli uomini (se pensiamo alla "geografia generale") o, con opportuna scelta, diverse parti della terra, regioni, paesaggi, singoli Paesi (se pensiamo alla "geografia regionale").

Sempre e comunque, in compagnia della cartografia.

Parte I

Il quadro di riferimento normativo

PROGRAMMI SCOLASTICI DELL'85 E INDICAZIONI NAZIONALI 2004 A CONFRONTO

Rapporto della Geografia con le altre discipline	L'insegnamento della geografia è accorpato a storia e studi sociali in un unico ambito geo-storico-sociale, per evidenziare il comune oggetto di indagine: l'uomo e l'organizzazione sociale nel tempo e nello spazio.	Viene confermata l'integrazione delle conoscenze geografiche con le altre discipline, "al fine di mantenere e sviluppare" l'unitarietà dell'apprendimento. La geografia, pur conservando un'ottica inter e transdisciplinare, acquista, principalmente a partire dal secondo biennio, una sua singolare "organicità".
Funzione dell'insegnamento della disciplina	Viene proposta prevalentemente secondo una funzione orientativa ("rendere capace l'alunno di orientarsi e collocarsi nello spazio vissuto dagli uomini") e di alfabetizzazione strumentale ("acquisire uno specifico modo di osservare ed un linguaggio appropriato per descrivere e per rappresentare").	Vengono messi in rilievo diverse funzioni della disciplina: … "l'insegnamento della geografia contribuisce a conferire il senso dello spazio, ad acquisire il linguaggio della 'geograficità', ad educare alla solidarietà mondiale e al rispetto delle diversità, a sviluppare l'educazione ambientale, ad abituare alla complessità e alla relatività di ogni giudizio" (dalle Raccomandazioni).

Approccio metodologico	La progressione dei nuclei tematici "va intesa soprattutto come graduale passaggio da situazioni più semplici a situazioni più complesse." Si suggerisce un rapporto diretto con l'ambiente ed un riferimento costante all'esperienza e all'attualità. Si evidenzia l'importanza del metodo della ricerca. "Le attività volte ad esplorare e conoscere gli spazi e gli ambienti devono essere intenzionali e ogni volta guidate da problemi e proposte di ipotesi".	I fenomeni di globalizzazione oggi in atto implicano il superamento della tradizionale scansione dal vicino al lontano, dal semplice al complesso. Si sottolinea l'importanza di un approccio basato sull'osservazione e l'esplorazione, configurando le attività secondo una didattica prevalentemente laboratoriale. Viene riconfermata la validità del metodo della ricerca, con un particolare riferimento alle fasi di spiegazione, argomentazione, confronto collegiale sui risultati.
Mappe mentali	Gli alunni costruiscono carte mentali della regione di appartenenza o dell'Italia come "fotocopie di carte lette o studiate". Da parte dei docenti l'accertamento del possesso di carte mentali si riferisce ad un controllo della correttezza formale di quegli "schizzi".	Gli alunni costruiscono mappe cognitive che organizzano spazialmente, utilizzando la concettualizzazione spaziale e il linguaggio della geograficità, fatti, luoghi, fenomeni che non solo studiano, ma nei quali si imbattono quotidianamente. Da parte dei docenti l'accertamento del possesso di carte mentali individua i processi di formazione che hanno condotto a quelle mappe cognitive.
Articolazione del concetto di spazio	• Fisico (inteso come condizione ed esito dell'intervento umano); • Rappresentativo (come luoghi-espressione di sistemi di valori); • Progettato (come oggetto di pianificazione di interventi); • Codificato (come rappresentazione convenzionale).	• Vissuto; • Esplorato; • Rappresentato; • Codificato. Consapevolezza dello spazio che cambia in relazione ad elementi oggettivi, ma anche a percezioni e rappresentazioni soggettive che ne determinano configurazioni diversificate e funzionali.
Nuclei tematici	• Rappresentazione di percorsi e mappe descrittive; • Caratteri fisici e naturali, elementi antropici e artificiali, attività e spazi economici sociali e culturali di specifici ambienti; rapporti di interazione uomo-ambiente; • Paesaggio e territori, con prioritario riferimento all'Italia; • Rapporti internazionali dell'Italia, in particolare riferiti all'Europa e ai paesi del Mediterraneo.	Come per la Storia, viene prospettato il superamento della ciclicità dei contenuti (in rapporto alla secondaria di I° grado), attraverso l'indicazione dei seguenti nuclei: • Percorsi e mappe descrittive; • Rappresentazioni cartografiche (dalla terza); • Elementi fisici e antropici di diversi ambienti; • Il territorio italiano e le sue articolazioni regionali; • L'Italia, in relazione all'Europa e al mondo.

UNA DECLINAZIONE DELLE INDICAZIONI 2004 PER LA SCUOLA PRIMARIA

1A CLASSE PRIMARIA

<table>
<tr>
<td>
• Riconoscere posizione
sé — oggetti
punti di riferimento

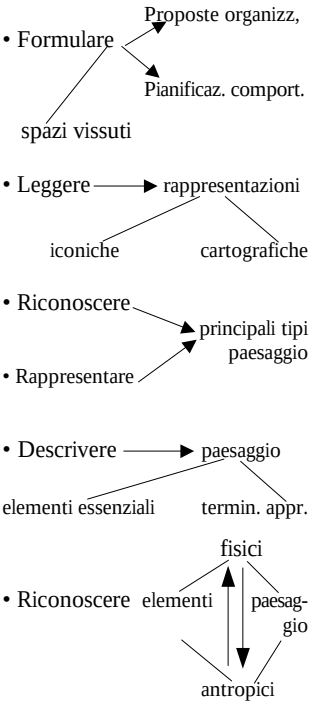
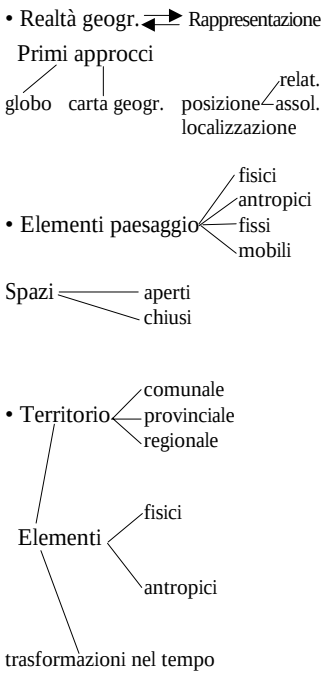
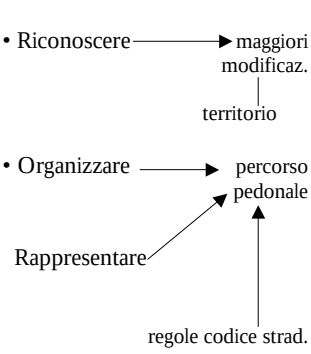
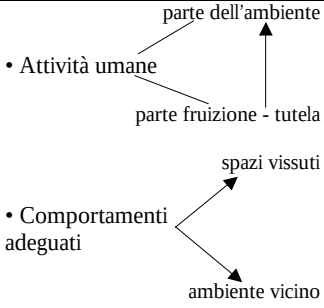
• Descrivere
spostamenti ← indicatori topolog.
spazio vissuto

• Analizzare ——— Scoprire
spazio — elementi caratterizzanti

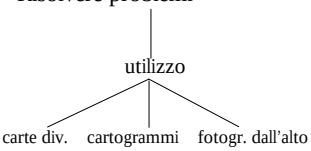
• Rappresentare ——— pianta
spazi vissuti — percorsi
</td>
<td>
• Organizzatori
temporali: prima, dopo
spaziali: sopra, vicino
</td>
<td>
1) Attività di orientamento (dell’alunno) rispetto a specifici punti di riferimento, presenti nello spazio vissuto, in una triplice direzione:
a) attività motoria nello spazio di localizzazione (aula, cortile della scuola, spazi frequentati, ecc.),
b) codifica (grafica) delle situazioni poste in essere,
c) decodifica delle situazioni già rappresentate graficamente.
2) Ripresentazione delle attività con “rovesciamento” dei punti di riferimento e con riferimento ad altri soggetti presenti nello spazio vissuto.
3) Percorsi nello spazio vissuto, con individuazione dei punti di riferimento.
4) Prima analisi dello spazio di localizzazione:
cosa sa l’alunno dell’ambiente in cui vive? Questionario di entrata
5) Prima analisi dello spazio di localizzazione: elementi fisici ed elementi antropologici
</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>
1) Rappresentazione grafica di percorsi effettuati nello spazio vissuto, con i relativi punti di riferimento.
2) Lettura di percorsi effettuati da altri. Prima rappresentazione di aree limitate nel proprio spazio vissuto (aula, stanza, ecc.).
</td>
</tr>
</table>

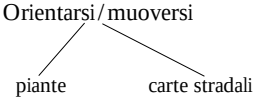
Assemblaggio (a cura di Claudio Dellucca e successivo ad un'analisi del Gruppo di Ricerca) della specifica elaborazione di Dario Ghelfi: (Nuclei Attività – UDA) “Programmazione ai sensi delle Indicazioni Nazionali” rapportata alla schematizzazione delle Indicazioni Nazionali 2004 (Abilità, Conoscenze) realizzata da Claudio Dellucca.

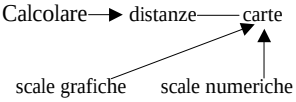
2A - 3A CLASSE (1° BIENNIO) PRIMARIA

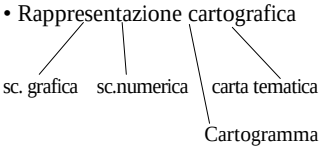
<table>
<tr>
<td> 
</td>
<td> 
</td>
<td>1. Analisi del proprio territorio, con evidenziazione degli elementi fisici e di quelli antropici, ai fini della definizione del paesaggio.
2. Orientamento a partire dallo spazio vissuto, per mezzo di specifica strumentazione (costruzione di una bussola e uso di bussole commerciali).
3. Orientamento con la Rosa dei Venti.
4. Descrizione dei diversi tipi di paesaggio (laboratorio multimediale).
5. Il clima: elementi e fattori - primo approccio. Laboratorio su elementi e fattori</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1. Analisi del proprio territorio, in senso diacronico (rilevazione dei mutamenti).
2. Individuazione di eventuali situazioni di “sofferenza ambientale”, con conseguenti proposte di intervento.
3. Dalla rappresentazione del punto di vista “dall’alto”, alla prima cartografia.
4. Il concetto di scala. Primo approccio
5. I segni convenzionali</td>
</tr>
<tr>
<td> 
</td>
<td> 
</td>
<td>1. Costruzione di “codici di comportamento” per specifici ambienti.
2. Costruzione di itinerari semplici, con coinvolgimento dell’educazione stradale, dell’orientering, ecc.</td>
</tr>
</table>

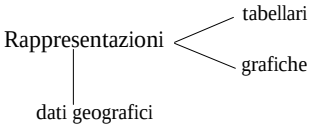
4ª - 5ª CLASSE (2° BIENNIO) PRIMARIA

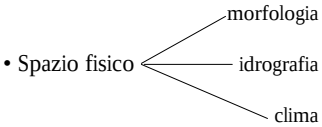
<table>
<tr>
<td>
• Risolvere problemi


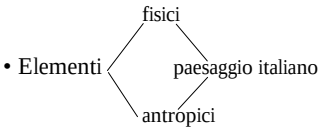
• Orientarsi / muoversi


• Calcolare → distanze — carte


• Progettare → itinerari viaggio
Collegare → tappe — carta
</td>
<td>
• Rappresentazione cartografica


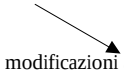




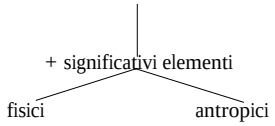
• Spazio economico — risorse
• Concetto — sviluppo sostenibile


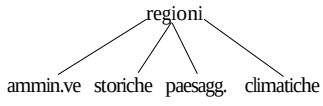
</td>
<td>
1. Il concetto di scala. Approfondimento e laboratorio (con scale grafiche e numeriche).
2. Le funzioni delle carte. Dalla carta primaria alle carte derivate.
3. La rappresentazione del rilievo (le isoipse: laboratorio).
4. Il clima: elementi e fattori. Laboratorio su elementi e fattori: le carte climatiche. I climi a livello regionale ed a livello nazionale.
5. Orientamento della carta e suo utilizzo nelle escursioni.
6. Prove di orienteering.
7. Le carte tematiche: costruzione.
8. L'organizzazione del viaggio: carte stradali, orario ferroviario, web.
9. La Geografia fantastica ed i "giochi" geografici.
10. Lettura sincronica e diacronica delle carte, anche ai fini di leggere la "storia" del territorio.

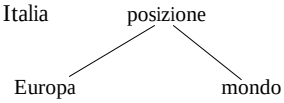
1. Analisi della realtà ambientale. Il concetto dell'ambiente ed i principi dell'educazione ambientale.
2. Lo spazio nella Geografia: sue connotazioni e nomenclatura.
3. Dal Comune, alla Provincia, alla subregione, alla Regione. I diversi ambienti e paesaggi: nomenclatura, distribuzione, raccordi.
4. Le Regioni amministrative italiane: diversi ambienti e paesaggi. Nomenclatura, distribuzione, raccordi. Regioni amministrative e regioni funzionali.
</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>
• Riconoscere


• Confrontare → realtà sp. → vicine / lontane
• Esplicitare → ambiente — risorse; condizioni vita
• Analizzare → conseguenze att.antr. → ambiente
• Ricercare / proporre soluzioni

</td>
<td>
• Italia distribuzione


• Concetto confine
Criteri principali individuazione


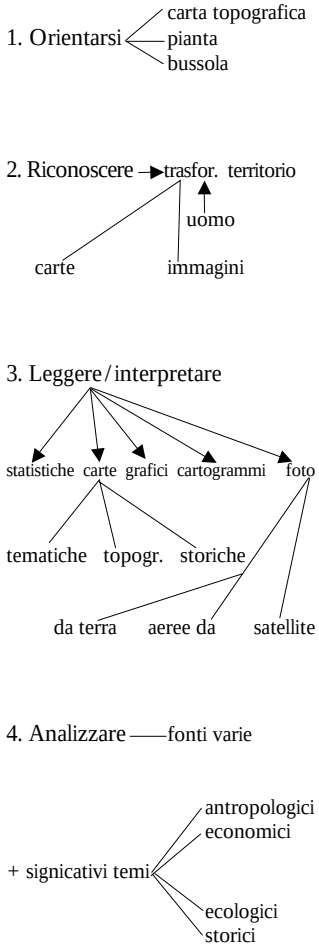
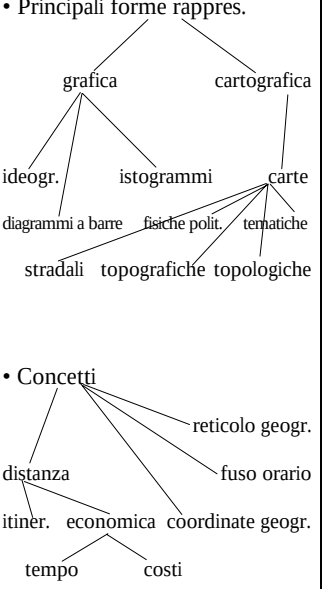
• Italia


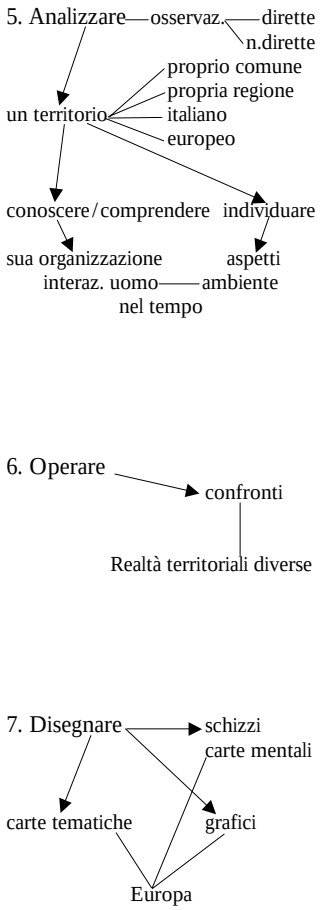
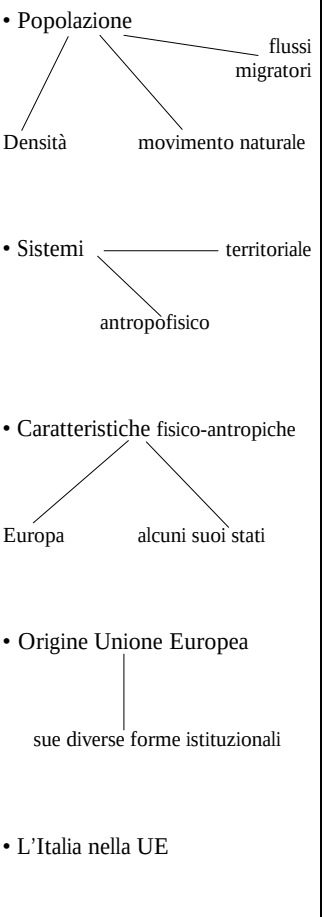
</td>
<td>
5. L’Italia nel quadro internazionale. L’insieme geopolitico, le euroregioni, l’Europa. I rapporti indotti dalla globalizzazione.
6. Il principio del determinismo ed il rapporto uomo-ambiente.
7. Dalla ricerca, all’individuazione dei problemi concreti, alle proposte di soluzione (l’aspetto valoriale della Geografia)

1. L’analisi contrastiva tra ambienti ed aree territoriali diverse.
2. La Geografia quantitativa. Costruzione e lettura di tabelle, grafici, cartogrammi. Laboratorio di “traduzione” dei dati quantitativi ai dati “qualitativi.
</td>
</tr>
</table>

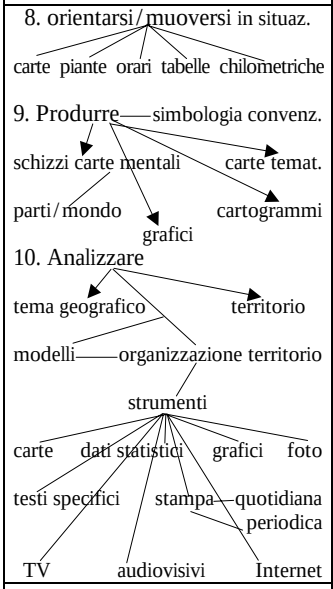
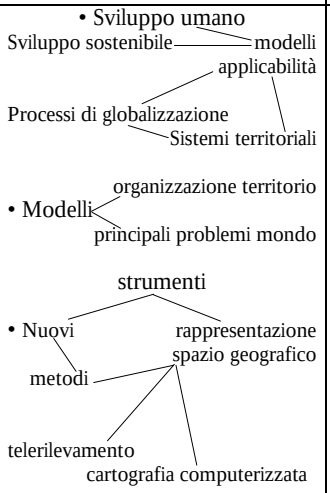
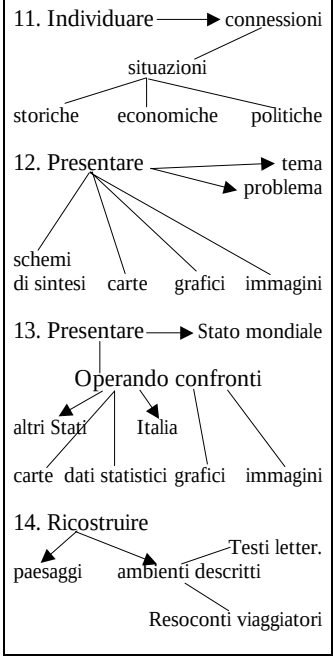
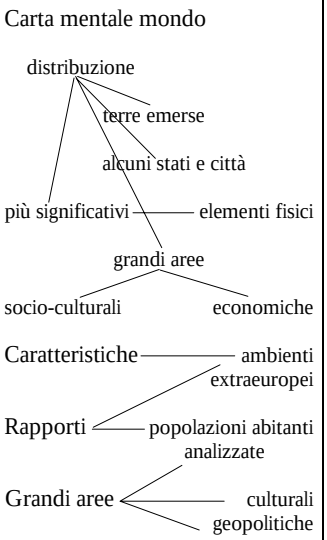
UNA DECLINAZIONE DELLE INDICAZIONI 2004 PER LA SECONDARIA DI I GRADO

1° BIENNIO SECONDARIA I GRADO

		1. Esperienze di orientamento del soggetto nell'ambiente (orienteering), utilizzando oggetti, carta topografica, mappa, pianta, bussola come punti di riferimento 2. Lettura diacronica di carte ed immagini (fisse e in movimento) di un territorio, al fine di cogliere trasformazioni apportate dall'uomo 3. 7. Analisi, comparazione e produzione di carte (fisiche, politiche, tematiche) di tabelle statistiche, grafici e cartogrammi 3 bis Lettura di immagini, foto (da terra, aeree e da satellite) 4. Con riferimento ai nuclei tematici prefigurati dalle abilità e dalle conoscenze, ricerca problematizzata di informazioni (in annuari, testi divulgativi, riviste, quotidiani, fonti statistiche, materiali audiovisivi…), loro rielaborazione attraverso esposizioni orali e scritte, schematizzazioni; confronto dei dati emersi.

		5. Relativamente all'organizzazione di un territorio e all'interazione uomo-ambiente nel tempo • osservazione - sul campo, utilizzando strumenti di registrazione visiva e/o materiale cartografico - in aula, attraverso la fruizione di materiali visivi e/o audiovisivi e/o cartografici • analisi, problematizzazione, ricerca di informazioni, individuazione di correlazioni, esposizione di dati 6. Confronti tra realtà territoriali diverse, con riferimento a diversi ordini di aspetti: a. fisico-climatico b. demografico c. sociale d. economico e. istituzionale attraverso l'utilizzo, l'analisi e la comparazione di dati statistici, carte, fonti testuali ed iconografiche, prospetti di sintesi.

3A CLASSE SECONDARIA I GRADO

		8. Progettazione di viaggi e realizzazione di itinerari turistici, attraverso l'analisi di piante, carte stradali, tabelle climatiche e guide turistiche 9. 15. Analisi, comparazione e produzione di carte (fisiche, politiche, tematiche), con uso appropriato della simbologia convenzionale, di tabelle statistiche, grafici ed istogrammi, con particolare attenzione alla valutazione d'ordine qualitativo delle informazioni 10. Analisi di un territorio o di un tema geografico sulla base di diversi indicatori (economici, demografici, sociali..) prestabiliti e con l'ausilio di strumenti vari.
		11. Ricostruzione dei tratti identificativi di stati ed aree geografiche, ricercando connessioni a determinate situazioni storiche, economiche e politiche 12. Elaborazione di quadri tematici (riferiti a problematiche su scala locale, nazionale, continentale, globale) attraverso operazioni di selezione, analisi, presentazione, comparazione e sintesi di informazioni 13. Produzione e presentazione di una monografia di uno stato (mediante la consultazione di carte, dati statistici, fonti testuali e visive) operando comparazioni con altri stati, con particolare riferimento all'Italia 14. Ricostruzione di paesaggi ed ambienti, tramite la lettura di testi letterari redatti da viaggiatori.

15. Utilizzare → informaz. quantitat. fatti fenomeni geografici Ricavarne valutazioni d'ordine qualitativo Motivare → valutazioni qualitative criteri quantitativi 16. Conoscere/comprendere tratti peculiari aree di povertà fattori alla base	Distribuzione reddito mondo situazione economico-sociale Indicatori povertà ricchezza Più significativi temi geo-antropici contemporanei documenti dati qualitativi quantitativi fonti diverse testi stampa Tv audiovisivi Internet	16. Identificazione delle aree di povertà, tramite - l'ausilio di fonti cartografiche, statistiche e testuali, audiovisive…. - Il riconoscimento delle loro peculiarità, con particolare riferimento ai fattori che ne sono alla base.

Parte II

Tra normativa e didattica

ELEMENTI PER L'INNOVAZIONE DIDATTICA IN CAMPO GEOGRAFICO

È evidente come la didattica della geografia sia in stretto rapporto con i programmi della disciplina in vigore nelle diverse scuole. Per quanto concerne la scuola primaria la situazione è nota: il MIUR aveva, con il ministro Moratti, sostituito i Programmi del 1985 con un documento chiamato "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria" che affrontava il problema a livello di tutte le discipline.

Un altro documento, denominato "Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria", non è entrato a far parte degli allegati al Decreto che dava il via a tutto l'iter di riforma della scuola (D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53"). Era un documento interessante, una sorta di cornice alle "Indicazioni", quasi una "premessa", inteso il termine nella sua connotazione di documento fondante, quasi un richiamo alla struttura dei "vecchi" programmi, laddove ogni disciplina era preceduta da una propria "premessa" che la introduceva e che, conseguentemente, dava il "la" alla didattica che ne sarebbe discesa.

Ma le "Raccomandazioni" sono scomparse e nessuno ne ha più parlato, mentre a livello generale l'attenzione dei vari collegi dei docenti si concentrava su una serie di altri problemi, dalla questione del tutor al portfolio, dalla personalizzazione alla decodifica di quell'Unità di apprendimento che nelle scuole italiane ha avuto le più diverse interpretazioni.

Le “Indicazioni nazionali” si presentano come attività didattiche ed educative unitarie e hanno lo scopo di aiutare l’alunno a trasformare in competenze personali (quasi sempre espresse verbalmente) una serie di conoscenze e abilità disciplinari.

Ad un confronto con i “vecchi” programmi del 1985 non è che le Indicazioni proposte per la geografia siano totalmente criticabili; per certi aspetti sono anche migliorative, laddove, ad esempio, per quanto concerne la cartografia (noto punto dolente nella didattica della geografia) si rileva addirittura un’accentuazione dell’interesse.

Manca, però, un preciso riferimento ai contenuti, che evidentemente si chiede siano estrapolati dalle attività che si presentano; siamo però convinti che un loro ‘corpus’ definito sarebbe estremamente utile al fine di delineare i tracciati della didattica e di concretizzarne le operazioni.

Questo per quanto concerne il rapporto tra didattica e Programmi (o Indicazioni che dir si voglia); ma specificatamente per il primo termine di questo rapporto cosa possiamo dire?

È nostra convinzione che l’attività didattica trovi i propri indicatori nei principi della disciplina di riferimento; ciò significa che i vari soggetti posti nello spazio e oggetto della nostra iniziativa di insegnamento/apprendimento devono essere trattati in modo articolato, tanto numerose sono le domande alle quali dobbiamo rispondere.

Dove sono quei soggetti, come sono distribuiti nello spazio e con quale modalità? Quale é la trama, la struttura, il sistema che correla gli uni agli altri? Quali sono i fattori e le conseguenze che connotano l’essere di determinati soggetti in un determinato spazio? E quali sono, eventualmente, le tendenze evolutive spazio-temporali del cambiamento?

Ci sembra che l’attività didattica non possa ruotare che attorno a questi punti di riferimento, la qual cosa significa che la geografia si sposa con la ricerca, con il laboratorio, con l’attività concreta di indagine e di sperimentazione. Cade ogni ipotesi di relegare la geografia ad un rapporto esclusivo di memorizzazione, nel senso che il tutto si riduce ad imparare a memoria una serie di nomi, nozioni su nozioni (il che sarebbe un assurdo anche per il fatto che reperire nomi in una società dominata dalla rete è assai facile, basta un accesso ad internet e tutto è fatto).

È l’accusa che molti hanno rivolto alla Geografia insegnata, di essere una disciplina in cui tutto si deve imparare a memoria, una noia a non finire. Ma cosa succede nelle scuole? È così? È ancora così (sempre che nel passato sia stato effettivamente così)?

Non lo sappiamo; gli insegnanti sono tanti e non ci sono studi e ricerche sugli esiti delle discipline antropologiche e comunque sono da assumere con beneficio di inventario i risultati delle rilevazioni internazionali.

Ci sono delle sensazioni.

Sappiamo che la geografia, come abbiamo sentito dire da un docente universitario, si fa, finché è possibile e quando è possibile, con i piedi, cioè “entrando” letteralmente nello spazio, come impariamo direttamente quando visitiamo una città. Non c’è guida che tenga, la città la conosciamo solo quando la giriamo a piedi e quando arriva il momento in cui non è più necessario tirar fuori di tasca la mappa per muoverci. Quan-

do non è possibile farlo, allora si ricorra alla strumentazione, la qual cosa significa, prima di tutto, che entra in gioco la carta e poi, accanto a quella i libri, le immagini, le strumentazioni mediatiche ed informatiche, l'emeroteca e via dicendo.

Così volendo verificare come si insegna la geografia, si potrebbe chiedere se la classe esce dall'aula e con quale frequenza, se si muove nel territorio, almeno per quanto concerne gli spazi vicini (sappiamo che per il lontano occorrono mezzi, tempo e non si possono certamente "calpestare" tutti gli ambienti italiani, e poi non c'è solo l'Italia). Si potrebbe chiedere se si utilizzano le carte, se il loro uso é quotidiano; non c'è attività di geografia che NON coinvolga la carta che è, veramente, la voce della disciplina e che è in grado di darci una messa enorme di informazioni, se la sappiamo interrogare, se la sappiamo leggere.

Abbiamo l'impressione che le cose siano cambiate in meglio ma che, comunque, l'utilizzo della cartografia sia ancora minoritario (nelle "indagini estemporanee" di chi scrive, con i propri allievi all'Università, risulta che meno della metà di loro ha lavorato, in classe, nella scuola dell'obbligo, con le carte).

Dunque ricerca e laboratorio, utilizzando tutti i mezzi possibili, coinvolgendo gli alunni e niente nomi da apprendere a memoria. Con una precisazione: non è che siamo contro la memorizzazione; ci interessa che sia il risultato di un'attività che ha visto l'alunno protagonista, gli ha fornito delle competenze che gli potranno servire per recuperare quel dato, quel nome che in quel determinato momento non ricorda.

Ma allora è necessario sapere (o meglio: un alunno di una scuola elementare dell'Emilia, ad esempio, deve sapere) che Bergamo è il capoluogo di una provincia della Lombardia (lo studio e la memorizzazione dei capoluoghi di provincia era un caposaldo dell'apprendimento della geografia, in certi tempi). Verrebbe da rispondere che certamente lo dovrebbe sapere, se non altro per il fatto che ora, contrariamente a quanto succedeva ai tempi della scuola elementare di chi scrive queste note, si va a Bergamo, o dalle parti di Bergamo, per prendere, nel suo aeroporto di Orio al Serio, l'aereo per moltissime città dell'Europa (e a prezzi molto bassi). Il problema è come ci arriviamo (didatticamente) a Bergamo (nel senso di sapere delle cose sulla città) o comunque quali sono le competenze che l'alunno deve acquisire per "arrivare" a Bergamo.

Se sappiamo leggere la carta, vedremo subito di che cosa si tratta; la legenda ci fa intravedere molte cose: il numero di abitanti della città, la situazione orografica ed idrografica, la sua localizzazione nell'ambito di una più ampia regione e via dicendo.

Non parliamo poi delle informazioni che le coordinate geografiche ci possono fornire: il grado della latitudine, ad esempio, ci dice parecchio riguardo al clima, specialmente se lo raccordiamo con la presenza o l'assenza, la vicinanza o la lontananza, rispetto al luogo che ci interessa, di grandi masse di acqua o di elevate catene montuose.

Naturalmente c'è un altro problema, il tempo: quello che possiamo dedicare alla geografia, una disciplina che, tra l'altro (non dimentichiamolo) non è riuscita a "resistere", a mantenere la sua presenza in tutte le scuole. Le ore sono quelle che sono e dobbiamo muoverci avendo ben presente questo limite oggettivo; come appassionati di geografia vorremmo che il suo monte-ore fosse più elevato, ma ci sono anche le al-

tre discipline e tutti gli insegnanti sono convinti che la propria materia sia la più importante.

Non possiamo, così, che ricorrere alla cosiddetta "narrazione", un termine che mutuiamo dalla didattica della storia. È legittimo ricorrere al testo, al libro, al documentario, alla lezione: evitare queste operazioni è impossibile e nemmeno utile, considerata la qualità di tanti prodotti in commercio, che possono efficacemente supportare la nostra lezione. L'importante è aver portato avanti, nell'ambito della complessa programmazione della nostra attività, operazioni esemplificative, "fatto esercizio" di indagine, ricerca, laboratorio, come fossimo veri geografi.

Di per sé, la ricerca, l'indagine devono sempre essere all'ordine del giorno. Viviamo in una situazione in cui il lontano è tra noi; lo è nei mezzi di comunicazione di massa, alla televisione, in particolare; lo é, fisicamente, nella figura degli immigrati, dei bambini che siedono nei banchi delle nostre scuole. Le distanze non si misurano più in chilometri ma in tempi, cosicché un luogo dista da un altro solo ore di viaggio e ora che gli aerei hanno incredibilmente abbassato i costi (un viaggio aereo a volte costa meno del treno), Glasgow è vicino a Bratislava, magari più di quanto non lo sia Trento da Livorno, che non hanno tra di loro collegamenti diretti per aereo. E non è che via terra le cose siano rimaste ferme. All'autostazione di Bologna partono autobus regolari, giornalieri, per la Polonia e in certi giorni della settimana, con opportuni cambi, si arriva addirittura nei Paesi Baltici. In ogni città, alla domenica, a latere dei mercati "nazionali" che vedono raggrupparsi gli immigrati, ci sono pullman che partono per le mete più lontane, dall'Ucraina al Marocco.

E che dire delle infinite possibilità che ci offre l'informatica, quando con google arriviamo a vedere le macchine parcheggiate nel piazzale sotto casa nostra?

Una didattica siffatta, così come la intendiamo, ci porta infine a considerare quanto potrebbe essere utile la geografia per costruire quel clima di civile convivenza, con le donne e gli uomini dell'immigrazione, di cui tutti parlano, che tutti auspicano, ma che è così difficile da realizzare.

PER UN LABORATORIO DI GEOGRAFIA

La geografia è la più interdisciplinare delle discipline, potendo fornire gli spunti per progetti che coinvolgano numerose attività e competenze, cosicché gli argomenti geografici si ritrovano spesso ad essere il baricentro in molti progetti interdisciplinari. Se appare evidente a tutti, e assodato dalla tradizione, che i richiami tra la geografia e la storia, le culture dei popoli, la loro economia sono obbligati, l'insegnante di geografia, in un lasso di tempo infinitesimo, si ritrova sempre più interessato al clima e ai suoi mutamenti di breve e lungo periodo, alla conformazione fisica del territorio a scala regionale e ancor più locale, ma soprattutto si ritrova ad affrontare con nuova consapevolezza il complesso mondo della cartografia. Questi nuovi interessi aprono prospettive di collegamento sempre più stretto, ma soprattutto irrinunciabile, con altre discipline che prima di tali aperture mai avrebbero avuto la possibilità di interfacciarsi e comunque, ben difficilmente, si sarebbero volute eleggere in uno stretto coordinamento didattico. I rapporti tra storia e geografia sono tanto stretti da essere stati a lungo attribuiti nella scuola allo stesso insegnante. L'interdipendenza tra discipline storiche e geografiche ha costituito un binomio di interessi e di percorsi didattici ben consolidati tanto che ad oggi l'attività più motivante per lo studente che si appresta allo studio della geografia è senz'altro l'analisi del proprio circondario e delle vicende succedutesi nel passato, i cosiddetti laboratori geostorici. Proprio perchè queste vicende sono molto coinvolgenti, per il discente risultano essere una delle chiavi vincenti per motivare lo studio geografico dei luoghi conosciuti e frequentati dallo studente stesso. Gli insegnanti di lettere o educazione artistica a loro volta hanno da sempre cercato di coinvolgere gli studenti con gli evidenti rapporti esistenti tra rappresentazione, descrizione e narrazione, o ancor più l'idealizzazione di un paesaggio, ma non sempre le connessioni con lo studio geografico sono recepite dallo studente. A volte risulta più facile ottenere questo collegamento all'insegnante di scienze quando propone dei collegamenti tra l'ambiente, il paesaggio e il popolamento vegetale ed animale, soprattutto se rimane in ambiti molto circoscritti e vicini ai luoghi dello studente ma anche quando ripropone situazioni molto lontane, esotiche e quindi quasi fantastiche. I collegamenti con la matematica, evidentissimi e irrinunciabili, nella maggior parte dei casi sono da considerarsi conoscenze e strumenti da utilizzare nello studio geografico. Ben difficilmente i collegamenti tra la geografia e la matematica possono essere esplicitati nella trattazione degli argomenti con gli allievi più giovani mentre solo con quelli più maturi il collegamento può risultare uno stimolo ulteriore. La cartografia, ad esempio, non può prescindere da operazioni matematico-geometriche; queste possono essere sem-

plici misure su una carta, possono implicare dei concetti non sempre a portata dello studente (trasformazioni geometriche), fino a diventare complesse quando si affrontano problemi di trigonometria e topografia, fino a molto complesse quando trattano di fotogrammetria o di proiezioni cartografiche.

Purtroppo, nonostante la geografia sia ai nostri giorni una disciplina che potremmo definire alla moda, poiché le mete turistiche sono sempre più diversificate e lontane e il tempo dedicato alle vacanze nel mondo occidentale è in continua crescita, la conoscenza e soprattutto la consapevolezza geografica è sempre più deficitaria. I massicci flussi migratori dai paesi più poveri verso quelli economicamente più solidi stanno provocando grandi cambiamenti soprattutto di ordine sociale nei paesi coinvolti, eppure manca la consapevolezza nelle nostre società dell'importanza della conoscenza geografica diffusa per poter comprendere e gestire le inevitabili conseguenze della contaminazione tra usi, costumi, tradizioni, lingue diversi. Un fatto inconfutabile è che la presenza di alunni provenienti da aree del pianeta sempre più distanti dall'Italia è in continua crescita e se questo può considerarsi un problema da alcuni punti di vista, la comprensione della lingua innanzitutto, dal punto di vista geografico può essere un'opportunità eccezionale per motivare una classe intera alla scoperta di una lontana area geografica.

Un laboratorio per la geografia: alcuni indicazioni

Ad oggi tutti parlano di laboratori, ogni disciplina propone laboratori e attività connesse ma la geografia per il suo ruolo interdisciplinare rappresenta l'attore più adatto alla formalizzazione di una proposta di organizzazione di laboratorio. Al contempo l'organizzazione di laboratori interdisciplinari si dimostra molto complessa e di difficile progettazione; a volte potrebbe essere più semplice organizzare un laboratorio meno ambizioso dedicato solo ad alcuni aspetti trattati dalla geografia, sfruttando le relazioni esistenti con altri laboratori tematici. L'uso degli strumenti informatici ad esempio non può essere attribuito ad una disciplina ma deve poter essere comune a molte attività. L'organizzazione di un laboratorio scolastico non può quindi prescindere dall'organizzazione generale di tutti i laboratori fruibili, secondo tale organizzazione ogni laboratorio deve poter interconnettersi con il maggior numero di attività possibili. A maggior ragione, la geografia se può dirsi interdisciplinare dovrà rifletter questa sua tendenza nell'organizzazione dei laboratori. Un laboratorio di geografia non può quindi essere pensato come un'entità a se stante ma deve essere progettato interdisciplinarmente e sviluppare quelle idee ed attività tradizionalmente affidate allo studio della geografia e di cui tratteremo fra breve senza rifuggire dall'uso degli attuali strumenti audiovisivi ed informatici e all'interattività della rete web. Una parte delle attività laboratoriali di cartografia deve necessariamente prevedere la possibilità della connessione ad internet che consente ad oggi la visione di ogni più remoto angolo del pianeta attraverso immagini dallo spazio sempre più dettagliate, aggiornate, spesso a costi nulli. A questo proposito è sufficiente pensare al grande successo di per apprezzare la potenzialità di tale strumento.

Il laboratorio di geografia, o meglio l'aula speciale per la geografia, può perciò essere un ambiente in cui disporre solo alcuni strumenti ed eseguire solo alcune operazioni della geografia, demandando ad altri spazi speciali le molteplici attività possibili: dall'informatica, alle scienze, alla documentazione ed altro ancora.

Per l'organizzazione di un laboratorio di geografia è inoltre essenziale stabilire cosa si intende per attività di laboratorio e a quali funzioni deve assolvere tale contenitore. Premesso che ogni attività che coinvolge direttamente lo studente può definirsi laboratorio, si comprende immediatamente come, nel caso della geografia, siano facilmente individuabili due settori di attività laboratoriali usuali: la prima rappresentata dal contatto con l'esterno, la cosiddetta attività sul territorio, dalle visite guidate alle attività di , alle interviste ecc.; la seconda rappresentata dalle operazioni che si possono attuare al chiuso, nell'ambito delle strutture scolastiche. Anche in questo caso è necessario individuare luoghi adatti a queste attività laboratoriali. Tra queste potremo differenziare più luoghi che potremmo definire aule speciali per lo svolgimento di attività laboratoriali che necessitano di arredamenti, allestimenti e attrezzature particolari. Per quanto già in parte accennato non potrà, o meglio non sarà conveniente, progettare un'aula speciale da adibirsi esclusivamente ad attività laboratoriali di geografia. È più opportuno progettare aule speciali che in parte possono essere utilizzate per attività a carattere geografico; ad esempio l'aula multimediale, la biblioteca, l'aula informatica non possono essere dedicate ad una sola disciplina. Un'aula speciale più propriamente dedicata alla geografia può essere pensata ove si vogliano sviluppare alcune attività tecnico pratiche che hanno come base la rappresentazione (principalmente cartografia) e la costituzione e collocazione del nostro pianeta nello spazio. Il laboratorio di geografia sarà perciò qui di seguito inteso come l'insieme delle strutture e delle attività che si possono svolgere in aule speciali, tralasciando tutte quelle attività laboratoriali che si possono svolgere all'esterno del plesso scolastico o anche all'interno ma svincolati da particolari strumenti fissi ed ambienti opportunamente predisposti.

Il repertorio cartografico

L'aula del laboratorio tradizionale deve poter affrontare alcuni ordini di problemi ed argomenti. Un laboratorio di geografia non può prescindere da una sufficiente documentazione cartografica e deve poter consentire la visione, la comprensione e l'analisi dei vari documenti, esattamente come in una biblioteca. Deve essere disponibile cartografia a varia scala e formato, di diversa età, di più enti cartografici e soprattutto dovranno essere presenti sia carte di base sia carte tematiche.

Tra le carte di base non devono mancare né le carte dell'Istituto Geografico Militare Italiano (IGMI) né le Carte Tecniche Regionali della Regione in cui è ubicato il laboratorio. La cartografia di questi enti è facilmente reperibile e di costo contenuto. L'archivio cartografico di base dovrà anche comprendere alcune carte che siano esemplificative del rilievo, del paesaggio e dell'ambiente italiano. Tra queste sicuramente da considerare carte che includano aree montane (le Alpi, gli Appennini, i ghiacciai, il limite del bosco ecc.), aree costiere (coste basse, alte, lagune, delta, baie, promontori,

porti ecc.), aree di pianura (bonifiche, fiumi a meandri, fiumi a canali intrecciati, laghi ecc.), aree urbanizzate e antropizzate, isole, vulcani ecc. A questo proposito esistono l' nella versione di O. Marinelli del 1922, ormai difficilmente reperibile e la nuova versione, edita dall'IGMI nel 2004, che raccoglie i contributi dei maggiori geografi (umani e fisici) d'Italia, individuando su percorsi cartografici le principali ed evidenti caratteristiche del territorio italiano.

Esistono vari tagli della cartografia ufficiale ma il più leggibile dal giovane studente è costituito dalle Tavolette a scala 1:25000 che si trovano in varie edizioni, da quelle più antiche in bianco e nero a quelle a più colori. Un laboratorio di cartografia deve necessariamente avere a disposizione anche carte a scala minore dove sia rappresentata l'intera Regione, o buona parte dell'Italia, fino a carte a scala piccolissima che comprendono anche luoghi lontani (gli atlanti assolvono efficacemente questo scopo). La presenza di uno studente proveniente da luoghi esotici può essere una delle chiavi per motivare l'introduzione allo studio di aree lontane e dalle caratteristiche geografiche insolite per i nostri ragazzi.

Le carte topografiche dell'IGMI sono state aggiornate periodicamente nel corso del XX secolo diverse volte. Sono pertanto reperibili anche le edizioni storiche importanti per visualizzare l'evoluzione del territorio cartografato. Oltre l'edizione originale di fine XIX secolo, pubblicate poco dopo l'unità d'Italia, esistono versioni generalmente edite nel periodo immediatamente seguente la prima guerra mondiale, poco prima della seconda, negli anni 50-60 e successive. Ad esempio della Tavoletta 62 II N.O. "Mantova" della serie 25V esistono le edizioni del 1885, 1907, 1912, 1935, 1954, 1970. Oltre ai cambiamenti che si possono verificare all'interno della singola Tavoletta (principalmente connessi alle attività dell'uomo, quindi aumento dell'urbanizzazione e cambiamenti nell'uso del suolo) sarà importante anche considerare la possibilità di raccogliere carte storiche dove si possano mettere in evidenza i grandi cambiamenti geopolitici attraverso il tempo.

La Cartografia Tecnica Regionale è nata in Italia attorno agli anni '70 ed è ormai l'attuale base operativa della cartografia; essa viene aggiornata periodicamente con cadenza poco più che decennale sulla base di rinnovate coperture aereofotografiche. In Emilia Romagna esistono CTR della prima edizione del periodo 1973-80 e aggiornamenti successivi a tale periodo. Le CTR sono tra le altre cose facilmente reperibili, spesso scaricabili in formato digitale dai vari siti cartografici regionali, a costi contenuti, a volte addirittura gratuitamente.

Oltre alla cartografia ufficiale italiana potrebbe essere utile disporre anche di carte stradali, ad esempio gli atlanti del Touring Club Italiano (TCI) o anche altra cartografia raccolta nel tempo. Capita spesso che, in occasione di un viaggio o di una vacanza, i ragazzi entrino in contatto con questo tipo di carte, potendo perciò dedicarsi alla loro lettura al di fuori dell'ambiente scolastico. In tali circostanze la motivazione alla lettura e comprensione della carta è di gran lunga maggiore di quanto può essere suscitato nell'ambiente scolastico. Spesso questa esperienza, se ripresa e approfondita successivamente nella scuola, consente il raggiungimento di obiettivi insperati. Un altro tipo di car-

ta facilmente leggibile e in grado di attrarre l'attenzione dello studente, soprattutto del più giovane, è lo stradario. È quindi auspicabile disporre anche di piante cittadine a grande scala; si noterà che alla prima occasione di contatto con la pianta cittadina ogni studente cercherà la propria abitazione e il percorso che lo conduce a scuola. Se alla cartografia si riescono ad associare alcune fotografie aeree per individuare luoghi ben conosciuti del proprio territorio, la lettura della carta riuscirà senz'altro più motivante. Le fotografie aeree sono ormai di facile reperibilità e disponibili a scale diverse con costi mediamente contenuti. Possono essere richiesti alle Regioni, all'IGM (voli non recentissimi) e a pochi privati specializzati che di fatto costituiscono la maggior parte del mercato (CGR Compagnia Gererale Ripreseaeree di Parma, Rossi di Brescia, Alifoto di Torino ecc.).

Un repertorio cartografico completo necessita ancora di una serie di esempi di carte tematiche per dimostrare l'importanza della cartografia di base nella rappresentazione di qualsivoglia dato arealmente distribuito. Sono sufficienti pochi esempi, possibilmente collegati con la realtà locale della scuola che consentano la visualizzazione di diverse distribuzioni di attività, caratteristiche ecc. del territorio in oggetto.

Altre dotazioni utili

Un laboratorio di geografia dovrà inoltre avvalersi di una dotazione libraria, che deve essere funzionale alle ricerche e alle attività da attivare, quindi una sezione della biblioteca che deve costantemente essere seguita dall'insegnante di geografia e periodicamente rinnovata. Non devono mancare tra i volumi quelli dedicati ai viaggi e alle grandi esplorazioni. Tra le riviste, oltre quelle con taglio espressamente geografico (ad esempio , Qui Touring, Airone ecc.), potrebbero essere altrettanto suggestive ed importanti quelle ambientali e non sono da trascurare nemmeno i materiali allegati sporadicamente a periodici non specializzati.

Infine la mediateca spesso dispone di immagini e filmati di grande valore anche per il laboratorio di geografia. I materiali multimediali (DVD, videocassette, CD rom) sono indispensabili quando vogliamo porre l'attenzione sull'orizzonte lontano. L'avvicinamento di ambienti, popoli, tradizioni di aree geografiche molto distanti è perseguibile facilmente solo attraverso tali strumenti. La possibilità di utilizzare anche documenti monografici su entità diffuse arealmente o su piccole comunità è inoltre una prospettiva da considerarsi vincente soprattutto se tale comunità è caricata da aspettative o anche da stereotipi positivi (il west degli USA, la savana africana etc.) o costituisce il luogo d'origine di qualche giovane compagno di classe. La presenza di uno scolaro che proviene da un'area geografica esterna all'Italia può consentire l'introduzione e l'approfondimento di quella determinata regione, ovviamente dopo attenta valutazione da parte degli insegnanti circa l'opportunità di tale operazione.

Chiaramente un laboratorio cartografico universitario si dovrà attrezzare per analisi attraverso Sistemi Informativi Territoriali (SIT), quelli che gli anglosassoni definiscono Geographical Information Systems (GIS), in grado di elaborare modelli più o meno complessi e prevedere scenari multitemporali relativi a vari parametri dell'ambiente fisico, in collegamento con amministrazioni statali ed enti locali. Un laboratorio proget-

tato per la scuola primaria o per la secondaria inferiore non ha ovviamente né queste necessità e nemmeno tali finalità, ma deve essere tuttaviastrutturato per consentire il collegamento tra l'immagine cartografica e le più elementari operazioni di calcolo da eseguirsi sulla carta geografica. Il laboratorio informatico ai nostri giorni è senz'altro strutturato in modo da disporre di pacchetti di videoscrittura e di fogli elettronici (il pacchetto Office ad esempio contiene sia il software Word e sia Excel) utili per l'elaborazione statistica di primo livello e la realizzazione di grafici. Il collegamento ad Internet è in continuo e costante rinnovamento tanto da riuscire difficilmente descrivibile in tempo reale. Ogni giorno nascono, si sviluppano e a volte scompaiono, o divengo accessibili solo ad alcuni, siti di ogni genere, compresi quelli che potremmo definire geografici. Oltre al già citato Google Earth esistono siti cartografici di vari enti nazionali e regionali (IGMI, Ministeri vari, Protezione civile, Università ecc.). La ricerca del sito adatto alle esigenze del momento è sempre un lavoro dispendioso poiché tra l'enorme massa delle informazioni non è sempre facile trovare quella adatta. La ricerca personale appassiona particolarmente lo studente che trae una motivazione ulteriore al raggiungimento dell'obiettivo proposto. In campo geografico è da segnalare l'enciclopedia interrativa “ che consente la ricerca veloce di qualsiasi dato compresi quindi quelli geografici e al contempo permette l'aggiornamento e l'approfondimento del dato da parte dell'utente previa validazione da parte di un gruppo di controllo. La ricerca in Internet è aperta ad ogni argomento e quindi con questo strumento sono di facile reperibilità anche tutta una serie di dati a carattere economico, demografico, ambientali ecc. che sono essenziali per la comprensione di una particolare realtà geografica. Ogni Regione, ASL, Provincia, Comune, Comunità montana ecc. dispone di una proprio sito e i dati disponibili su argomenti di ogni genere sono talmente abbondanti, e a volte discordanti, che lo sviluppo di una ricerca ben difficilmente si conclude senza un nulla di fatto.

Il laboratorio di geografia non si deve limitare a consentire la disamina della rappresentazione della superficie terrestre ma deve poter consentire anche l'acquisizione della consapevolezza della forma della Terra come pianeta e la comprensione delle relazioni spazio temporali esistenti tra la Terra e gli altri corpi del sistema solare. Lo studio delle interazioni tra Terra, Sole, Luna e altri corpi del sistema solare, unitamente alla comprensione dei moti della Terra sono basilari per consentire la comprensione di molti dei fenomeni che traversano il percorso didattico dello studente attraverso tutte le discipline tradizionali. L'alternarsi delle stagioni, del dì e della notte, le maree, il calendario, la forza di gravità, i moti atmosferici e del mare, il clima ecc. possono essere digeriti dallo studente solamente quando questi si sarà convinto inequivocabilmente delle leggi e dei rapporti che regolano i vari corpi del sistema solare. Non è sufficiente lo studio mnemonico delle leggi di Keplero o delle leggi di Newton per comprendere le conseguenze dei moti terrestri; soprattutto all'inizio della propria carriera scolastica, quando meno probabili solo le misconoscenze o le errate conoscenze di base, è necessario osservare attraverso modelli in scala quanto avviene nella realtà. Ecco quindi l'importanza del mappamondo e di quelle attrezzature che consentono attraverso i giochi di ombre di riprodurre l'insolazione, visualizzare il circolo d'illuminazione, le e-

clissi, le fasi lunari ecc. Dobbiamo ricordare che la geometria sferica esula apparentemente dalle percezioni dello studente della scuola elementare (se dobbiamo essere sinceri anche gli studenti universitari spesso non sono in grado di immaginare tridimensionalmente i corpi celesti e i loro rapporti) ma forma un'immagine indelebile quando ne viene proposto un modello in scala della realtà.

Il laboratorio dovrà perciò essere dotato di fonti di luce puntiformi e diffuse, in grado di consentire l'illuminazione attraverso fasci di luce ristretti e paralleli per simulare i raggi solari, dovrà essere dotato di un sistema di oscuramento efficace e di modellini in scala dei vari corpi. L'efficacia di tali esperienze è inoltre notevolmente accentuata dalla possibilità di ripresa delle immagini e di commento a posteriori dell'esperienza. Una telecamera è in genere più che sufficiente per la realizzazione di filmati utili allo scopo.

Possibili operatività

Il laboratorio di geografia sarà tanto più efficace quanto più dalla consultazione della carta si potrà passare alla manipolazione del dato geografico. Le carte selezione per queste operazioni dovranno essere plastificate onde consentire l'esecuzione di semplici operazioni su di esse senza danneggiarle irreparabilmente ad ogni consultazione. L'aula laboratorio dovrà perciò essere attrezzato con tavoli di giusta grandezza, che consentano la consultazione di più carte affiancate, senza doverle piegare, mentre l'illuminazione deve essere ottimale per consentire la lettura anche di oggetti di dimensioni ridotte. Nel laboratorio dovrà essere possibile misurare, sovrapporre lucidi sulla cartografia, procedere alla costruzione di modelli tridimensionali, tabelle, grafici ecc. Alcuni degli strumenti che normalmente si utilizzano nello studio geografico sono comuni anche ad altre ricerche, non va dimenticata quindi la possibilità di sfruttare altri strumenti che potrebbero essere localizzati in altri laboratori (ad esempio quello scientifico). La bussola ad esempio può essere utile, oltre che all'esterno, per l'orientamento della cartografia; il termometro, l'altimetro, il pluviometro, l'anemometro, l'igrometro ecc. sono sicuramente in dotazione ad altri laboratori e di volta in volta si possono spostare o più facilmente utilizzare all'esterno.

Tra le numerose attività che si possono intraprendere in un laboratorio di cartografia-geografia quelle rivolte alla comprensione della terza dimensione di una rappresentazione cartografica rappresentano senza ombra di dubbio un collo di bottiglia per lo studente. Solo dopo aver compreso che la lettura della carta si deve espandere anche al rilievo e che questo modo di leggere la carta è semplice quanto la lettura di un documento bidimensionale, lo studente avrà acquisito uno strumento potentissimo che gli consentirà di procedere autonomamente verso obiettivi di gran lunga più appassionanti. Si dovrà quindi, nel laboratorio di cartografia, assegnare molta importanza al raggiungimento di questo obiettivo e ciò potrà essere facilitato dalla presenza di modellini smontabili in grado di rappresentare le isoipse e i relativi piani altimetrici che si desumono da una carta piana per ricostruirli in forma tridimensionale. Una classica attività volta alla ricostruzione del rilievo tratto da una carta consiste nella predisposizione del plastico attraverso fogli di compensato o di polistirolo da ritagliare e incollare, attività che richiede anche una certa dose di manualità abilità che oggi è un po' meno sviluppata che nel recente passato.

Bibliografia

• **Geografia Fisica**
McKnight T.L., Hess D., . Piccin, Padova, 2005.
Strahler A.N., . Piccin Padova, 1984.
Lupia Palmieri E., Parotto M., Zanichelli, Bologna, 2000.

• **Cartografia**
Aruta L. & Marescalchi P., , Dario Flaccovio Editore, 1981.
Perego S., - C.U.S.L. "A. Rublev", Parma, 1992.
Regione Emilia Romagna , Regione Emilia Romagna, Assessorato Programmazione e Bilancio, 1989.
Ruocco D., Calabrò, Napoli, 1983.
Schiavi A.,
. Vita e Pensiero, 1991.

• **Atlanti tematici**
Marinelli O., , IGMI, 1922.
AAVV., . Istituto Geografico Militare - Cassa di Risparmio Firenze, 2004.
Sauro U., Meneghel M., Bondesan A. & Castiglioni B.,
, Firenze, Istituto Geografico Militare - Vicenza, ZetaBeta Editrice, 2004.

UN MODELLO DI UdA PER LA GEOGRAFIA: DALLA STRUTTURAZIONE ALLA SPERIMENTAZIONE

Il modello di Unità di Apprendimento intende costituire un tentativo di traduzione riferito allo specifico campo disciplinare, coerente alla struttura definita a livello teorico dai contributi di diversi esperti e, a livello normativo, dalle Indicazioni Nazionali 2004 nel quadro dell'applicazione della Legge 53/03.

L'unità si articola in quattro parti fondamentali (identificativa, progettuale, applicativa e valutativa) a loro volta ripartite in diverse voci funzionali alla declinazione del percorso di lavoro.

Il modello proposto, indubbiamente corposo e particolarmente dettagliato, se da un lato richiede all'insegnante un onere compilativo non trascurabile, dall'altro dovrebbe restituire chiarezza e puntualità alla pianificazione, all'attuazione ed alla documentazione della sua complessa e diversificata azione didattica.

La struttura, congruentemente a quanto sostenuto in più sedi, si caratterizza per il rilievo dato alla dimensione attiva del segmento curricolare, riducendo di converso la dimensione progettuale, oggetto di maggiore attenzione da parte degli insegnanti nel caso dell'elaborazione della più praticata e non certo accantonata "unità didattica".

Entrando nello specifico della scansione proposta si possono evidenziare questi aspetti:

a) ***i dati identificativi*** intendono fornire un quadro orientativo sintetico sull'unità in oggetto, non solo per fini interni all'equipe pedagogica ma anche nell'utile prospettiva di trasferibilità interna ed esterna all'istituto. La voce " " può essere compilata sia in entrata sia in uscita del percorso e costituire così anche il primo indicatore sulla sua spendibilità nel quadro dell'insieme del percorso della classe. I " consentono all'insegnante di indicare la prospettiva, prettamente geografica o trasversale, in base alla quale declinare il macronucleo tematico in rapporto allo specifico delle conoscenze, del linguaggio e degli strumenti. Anche nel caso della concretizzazione sul campo di questa unità possiamo rilevare la notevole propensione della geografia ad intrecciarsi con altre discipline, come la storia, le scienze e la matematica;

b) ***la fase pre-attiva*** è interamente riferibile alla progettazione del percorso, elaborazione da tempo consueta tra gli insegnanti: questa parte, come già accennato, è stata volutamente sviluppata in termini contenuti nel quadro dell'unità, senza tuttavia tra-

scurare gli aspetti chiave a livello d'indirizzo del lavoro. Gli "
e gli " " sono desumibili in linea di massima dal testo delle Indicazioni nazionali e dalla progettazione di istituto; l'accezione "formativi" è interpretabile come strettamente legata alle fasi conoscitive ed operative del percorso didattico[1]. Le " " e le " " intendono evidenziare la necessità di considerare attentamente quali acquisizioni pregresse debbono essere rese attivabili o richiamabili ai fini del positivo coinvolgimento degli alunni nella nuova fase di avanzamento del percorso didattico;

c) ***la fase attiva***, la parte centrale e più rilevante dell'UdA, intende fornire al docente una mappa funzionale alla documentazione essenziale dei diversi passaggi ed aspetti dello sviluppo operativo di quanto progettato: tale mappa è conseguentemente articolata in diverse sequenze progressive cui corrispondono le specificazioni riferibili

- alla proposizione dell'esperienza agli alunni
- al controllo delle azioni metodologico – organizzative da parte dell'insegnante
- al monitoraggio continuo degli esiti dell'azione didattica e quindi degli apprendimenti.

Le voci " ", " ", " " e " " non necessitano di alcuna precisazione in quanto abitualmente impiegate, seppur soprattutto in sede di progettazione. Le sezioni " ", " " dovrebbero essere oggetto di una considerazione e di una compilazione direttamente correlabili con quelle relative a " ": ciò al fine di indirizzare le verifiche in termini sempre più mirati alle specifiche conoscenze ed abilità attivate durante il processo di insegnamento-apprendimento dettagliato in parallelo nella tabella. Si possono in questo senso, come proposto ed attuato poi sul campo, rendere immediatamente riscontrabili, tramite analoga numerazione, tutte le corrispondenze tra conoscenze - abilità e piano delle verifiche;

d) ***la fase post-attiva*** si configura come un macro - quadro di registrazione dei diversi gradi di abilità e conoscenze maturate negli alunni, desunto dall'analisi delle verifiche e delle osservazioni attuate dall'insegnante durante e al termine delle diverse fasi di lavoro. La prima parte di questo quadro si caratterizza come un tabulato funzionale alla registrazione, alunno per alunno, delle risposte di apprendimento. La seconda articolazione del quadro comporta una rendicontazione dei livelli raggiunti dai diversi gruppi di alunni e, nell'insieme, dalla classe, in relazione a ciascuna verifica o specifica conoscenza/abilità, consentendo in questo modo all'insegnante di avere un riscontro sugli esiti volto a direzionare meglio la riprogettazione e quindi l'attuazione del percorso didattico.

---

[1] Nella sua rielaborazione relativa alla sperimentazione del modello di UdA, Andrea Casadio dà un'interpretazione diversa e più ampia del termine "formativo", in base ad una consuetudine progettuale radicatasi prima delle Indicazioni Nazionali.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

DATI IDENTIFICATIVI
UdA Titolo Carattere: Anno scolastico: ..... Periodo di realizzazione ..... Classe: ..... Destinatari ..... Campi disciplinari o discipline coinvolte Docente: .....
FASE PRE – ATTIVA
Obiettivi specifici di riferimento:
Obiettivi formativi perseguiti:
Pre conoscenze:
Pre abilità:
Sequenze tematiche/tempi previsti:
Modalità di verifica :
FASE ATTIVA

		.		

FASE - POST-ATTIVA						
	C 1.1 e C 1.2	C 1.1 e C 1.2	C 2. 1 , C2. 2 e C 3. 2	C 2. 1 , C2. 2 e C 3. 2	C 3.1	C 3.1
1.	Parzialmente acquisito					
2.	Acquisito					
3.	Pienamente acquisito					
4.	Non acquisito					
5.						
6						
7.						
8.						
9.						
10-						
11						
12.						

Il gruppo ha considerato opportuno sperimentare la validità del modello sopra riportato, attraverso la sua applicazione nell'ambito di un percorso di lavoro per una classe della secondaria di I grado.

Si è reso disponibile il prof. Andrea Casadio, componente del gruppo di ricerca e docente di italiano, storia e geografia nell'IC Centro di Casalecchio che ha consentito a strutturare la propria programmazione utilizzando il modello in oggetto. L'argomento prescelto "Per una archeologia del territorio: studi sul paesaggio di Casalecchio di Reno", che si prefigura come lavoro a carattere interdisciplinare, è stato realizzato nella classe 2^ E durante il 2° quadrimestre dell'anno scolastico 2005 – 06.

Il continuo confronto con gli altri componenti del gruppo ha consentito di effettuare rilevazioni di carattere metodologico che si riportano a seguire.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

DATI IDENTIFICATIVI
UdA n. Titolo: “Per un’archeologia del territorio: studi sul paesaggio di Casalecchio di Reno” Carattere: interdisciplinare Campi disciplinari o discipline coinvolte: Italiano, Storia e Geografia Anno scolastico: 2005/2006 Periodo di realizzazione 2° Quadrimestre (Aprile - Maggio - Giugno) Classe: 2 E Destinatari Alunni della classe 2 E Campi disciplinari o discipline coinvolte ..... Docente: Andrea Casadio (Italiano, Storia, Educazione alla cittadinanza e Geografia)
FASE PRE – ATTIVA
Obiettivi specifici di riferimento: • Orientarsi sul territorio con l’uso della carta topografica e della pianta • Riconoscere le trasformazioni apportate dall’uomo sul territorio, utilizzando carte ed immagini • Analizzare, mediante osservazione diretta ed indiretta, un territorio del proprio comune per comprendere la sua organizzazione, individuare aspetti e problemi dell’interazione uomo-ambiente • Elaborare una carta mentale e produrre la sua trasposizione grafica
Obiettivi formativi perseguiti: • “Vivere” in maniera consapevole il territorio di appartenenza
Pre conoscenze: • I concetti di ambiente, paesaggio e territorio • La rappresentazione cartografica: scala grafica e numerica, simbologia
Pre abilità: • Leggere ed utilizzare una carta topografica • Calcolare distanze su carte, utilizzando la scala grafica e/o numerica
Sequenze tematiche/tempi previsti: 1. Il territorio di Casalecchio di Reno (durata 6 ore) 2. Elementi di storia locale (durata 4 ore) 3. Le trasformazioni del territorio di Casalecchio di Reno dalle origini ai giorni nostri (durata 12 ore)
Modalità di verifica : prove orali e scritte (strutturate e semistrutturate)

FASE ATTIVA				
1 Il territorio di Casalecchio di Reno: aspetti fisici ed antropici.	Ricerca, presso gli uffici competenti, di dati significativi inerenti al territorio, alla demografia ed al sistema economico-sociale del Comune di Casalecchio di Reno. Produzione di cartelloni, testi, schemi e tabelle.	L'attività è rivolta all'intero gruppo-classe. Lezione dialogata, finalizzata al recupero ed alla valorizzazione delle conoscenze pregresse. Lavoro di gruppo, volto alla produzione di cartelloni, testi, schemi e tabelle. Attività svolte nell'aula di informatica, finalizzate all'acquisizione di informazioni relative al territorio ed alla produzione di testi e grafici.	Quaderno di lavoro, carte topografiche, carte stradali, carte mute, computer, Internet, materiale informativo sul Comune di Casalecchio di Reno.	Mese di marzo: 8 ore
2 Elementi di storia locale	Lettura ed analisi di testi di storia locale, di articoli di riviste, di fonti iconografiche. Individuazione dei concetti e delle parole chiave. Produzione della linea del tempo, sulla quale riportare i principali processi ed eventi storici, relativi alla storia locale.	L'attività è rivolta all'intero gruppo-classe. Presentazione sintetica dei temi trattati. Lavoro di gruppo, finalizzato alla produzione di strumenti atti ad orientarsi nel tempo.	Quaderno di lavoro, fotocopie di monografie e riviste inerenti alla storia locale, materiale fotografico ed iconografico.	Mese di aprile: 6 ore
3 Le trasformazioni del territorio di Casalecchio di Reno dalle origini ai giorni nostri	Lettura ed analisi di carte storiche, relative al territorio di Casalecchio di Reno. Visita ai siti archeologici (fonti materiali) presenti sul territorio. Ricerca, sulla carta e "sul campo" di siti storici, avvalendosi della toponomastica. Visita alle strutture risalenti all'età moderna e contemporanea (filande, dighe, luoghi di culto, rifugi antiaerei, ecc.).Interviste agli anziani del paese.	L'attività è rivolta all'intero gruppo-classe. Lavori di gruppo ed individuali, finalizzati alla raccolta, alla sintesi ed alla rielaborazione (in forma testuale e grafica) di informazioni relative alle trasformazioni del territorio. Lavoro sul campo, finalizzato all'acquisizione di una conoscenza diretta del territorio. Elaborazione e produzione di griglie e schemi per la realizzazione di interviste.	Quaderno di lavoro, carte storiche, macchina fotografica, materiale fotografico ed iconografico, registratore.	Mesi di aprile e maggio: 12 ore

Conoscenze promosse - C	Abilità sviluppate – A	Verifiche attuate	Elementi di riprogettazione
Elementi fisici ed antropici caratterizzanti il territorio di appartenenza (1. 1) Concetti di risorsa, di modello produttivo e di esternalità (1. 2)	Leggere una carta topografica. (1. 1) Individuare sulla carta topografica del proprio Comune gli elementi fisici. (1. 2) Individuare sulla carta topografica stradale del proprio Comune gli elementi significativi in campo economico, sociale e culturale. (1. 3) Produzione di tabelle e grafici, relativi agli indicatori socio-economici, anche attraverso strumenti informatici. (1. 4) Mettere in relazione elementi naturali e risorse. (1. 5) Elaborare carte mentali, relative al territorio del proprio Comune e farne la trasposizione grafica. (1. 6)	Esercitazioni su carte topografiche e stradali, al fine di accertare la conoscenza degli elementi fisici ed antropici presenti sul territorio. Produzione di tabelle e grafici, relativi agli indicatori socio- economici del territorio, al fine di accertare l'effettiva padronanza degli strumenti propri della disciplina. Somministrazione di una prova strutturata (test a risposta multipla), al fine di accertare la conoscenza degli elementi fisici ed antropici del territorio. Trasposizione grafica della mappa mentale del territorio, al fine di accertare la capacità di orientamento nello spazio e la padronanza delle tecniche cartografiche.	Riformulazione sintetica dei contenuti trattati. Esercitazioni sulla cartografia e sull'analisi e l'utilizzo degli strumenti della geografia, volte al recupero e al consolidamento delle abilità specifiche.
Le tappe fondamentali della storia del Comune di appartenenza. (2. 1) Quadro diacronico dei modelli insediativi (2 .2) Le fonti storiche: documentaria, iconografica, materiale, ecc. (2. 3)	Riconoscere gli elementi costitutivi di un testo storico- geografico. (2. 1) Riconoscere le parole chiave e decodificare i termini inerenti al lessico specifico. (2. 2) Leggere e comprendere materiale fotografico ed iconografico. (2. 3) Mettere in ordine cronologico eventi e processi storici. (2. 4) Produrre strumenti atti ad orientarsi nel tempo storico. (2. 5)	Riconoscere gli elementi costitutivi di un testo storico- geografico. Riconoscere le parole chiave e decodificare i termini inerenti al lessico specifico. Leggere e comprendere materiale fotografico ed iconografico. Ordinare in ordine cronologico eventi e processi storici. Produrre strumenti atti ad orientarsi nel tempo storico.	Riformulazione sintetica dei contenuti trattati. Rilettura di taluni testi affrontati, al fine di facilitare l'assimilazione dei concetti fondamentali. Esercitazioni sulla linea del tempo.

Le principali trasformazioni occorse nel territorio di appartenenza. (3. 1) Concetti di diacronia e sincronia (3. 2) Procedure per la realizzazione di un'intervista (3. 3)	Leggere una carta storica**,** decodificandone la simbologia.(3. 1) Orientarsi nello spazio storico (3. 2) Operare confronti tra il paesaggio delle epoche passate e quello attuale, cogliendone le trasformazioni. (3. 3) Individuare, attraverso lo studio della toponomastica, le trasformazioni del territorio. (3. 4) Formulare inferenze sui principali fattori di trasformazione del territorio.(3. 5) Ricavare informazioni da fonti orali (3. 6)	Esercitazioni su carte storiche, al fine di accertare la capacità di orientarsi nello spazio storico. Esercitazioni su carte storiche, per accertare la conoscenza delle principali trasformazioni avvenute nel territorio. Somministrazione di una prova strutturata (test a risposta multipla), al fine di accertare la conoscenza delle trasformazioni del territorio, anche in relazione alla toponomastica. Discussione guidata, per accertare la capacità di formulare inferenze sui principali fattori di trasformazione del territorio**.**	Riformulazione sintetica dei contenuti trattati. Rilettura delle carte storiche, al fine di recuperare e consolidare le abilità di orientamento nello spazio storico e le conoscenze sulle trasformazioni avvenute nel territorio di appartenenza.

FASE POST-ATTIVA						
	C 1.1 e C 1.2	C 1.1 e C 1.2	C 2. 1 , C 2. 2 e C 3. 2	C 2. 1 , C 2. 2 e C 3. 2	C 3.1	C 3.1
1.	Parzialmente acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito
2.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito
3.	Parzialmente acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito
4.	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito
5.	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito
6	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito
7.	Acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito	Acquisito
8.	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito
9.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito
10-	Non acquisito	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito
11	Parzialmente acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito	Non acquisito	Parzialmente acquisito
12.	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito

13	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito
14.	Parzialmente acquisito	Acquisito	Non acquisito	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito	Parzialmente acquisito
15.	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito
16.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzialmente acquisito	Acquisito
17.	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito
18.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienamente acquisito	Pienamente acquisito

	A 1. 4, A 1.1, A 1. 2, A 1.3 e A 3.1	A 1. 4, A 1.1, A 1. 2, A 1.3 e A 3.1	A 2. 4, A 2. 5 e A 3. 2	A 2. 4, A 2. 5 e A 3. 2	A 2. 1, A 2. 2 e A 3. 6	A 2. 1, A 2. 2 e A 3. 6	A.1. 5, A 1. 6, A 3. 3, A 3. 4, A 2. 3. e A 3. 5	A.1. 5, A 1. 6, A 3. 3, A 3. 4, A 2. 3. e A 3. 5
1.	Acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito
2.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito
3.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito
4.	Non acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Non acquisito	Parzial. acquisito
5.	Acquisito	Acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienam. acquisito	Acquisito
6	Parzial. acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito
7.	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito
8.	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito
9.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito
10-	Acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito
11	Parzial. acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito
12.	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito
13	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito
14.	Non acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Acquisito	Parzial. acquisito	Parzial. acquisito
15.	Acquisito	Acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito
16.	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito	Acquisito
17.	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito
18	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito	Pienam. acquisito

ALCUNE OSSERVAZIONI SULLA FASE DELLA SPERIMENTAZIONE

I dati identificativi rappresentano uno dei punti di forza dell'U.D.A., perché hanno permesso di soddisfare due elementi fondamentali del processo educativo:

1. l'aspetto della comunicazione;
2. l'aspetto della motivazione all'apprendimento.

Per quando concerne la comunicazione, infatti, è stato possibile fornire chiare indicazioni sul quadro orientativo dell'U.D.A. sia ai docenti del corso e del Dipartimento disciplinare di Lettere, sia agli alunni ed alle loro famiglie.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, invece, il coinvolgimento degli studenti relativamente alla natura ed ai tempi di realizzazione dell'attività loro proposta ha avuto una funzione motivante e di responsabilizzazione.

La scelta dell'obiettivo formativo ("Vivere" in maniera consapevole il territorio d'appartenenza) ha tenuto conto, conformemente agli orientamenti esposti nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati, da un canto della "storia" del gruppo classe e dei singoli alunni e, dall'altro, della significatività di questa proposta didattica nell'intero processo educativo.

Gli obiettivi specifici di riferimento, invece, sono stati desunti, pur con qualche lieve modifica, dalle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati e sono pertinenti alle abilità ed alle conoscenze previste per il biennio della Scuola Secondaria di 1° grado.

La fissazione delle pre-abilità e delle pre-conoscenze ha permesso di porre in primo piano il processo di apprendimento degli allievi e di evitare dissonanze tra le acquisizioni pregresse e quanto richiesto dal percorso didattico proposto. Al fine, quindi, di coinvolgere positivamente l'intero gruppo classe, sono state fissate pre-abilità e preconoscenze acquisite, sia pure a livelli diversi, da tutti gli alunni.

L'esplicazione delle sequenze tematiche e dei relativi tempi di realizzazione ha fornito all'insegnante, fin dalla fase di progettazione, un quadro orientativo di riferimento solido, dal quale procedere verso la fase più impegnativa ed innovativa del modello: la fase attiva.

I singoli indicatori sono stati compilati in itinere dall'insegnante, al fine di permettere una reale revisione, in corso d'opera, delle strategie e degli strumenti utilizzati nello svolgimento dell'U.D.A.

Pur richiamandosi ad ipotesi metodologiche ben consolidate, l'insegnante ha cercato di adattare le proprie strategie educative agli stili d'apprendimento dei ragazzi, modificando, ove fosse necessario, le modalità di lavoro e di organizzazione.

Pure le attività didattiche hanno subito, in itinere, alcune modifiche, con approfondimenti o sfrondamenti, a seconda delle attitudini e degli interessi dimostrati dai ragazzi.

La stessa cosa si può dire per gli strumenti e i materiali utilizzati, rispetto al cui utilizzo l'insegnante ha assecondato, in taluni casi, le sollecitazioni degli studenti, con particolare riferimento alle nuove tecnologie.

Sempre nella fase attiva sono state compilate le sezioni relative alle conoscenze promosse ed alle abilità sviluppate, avendo particolare cura nello stabilire un'esatta correlazione tra le stesse e la tipologia di verifiche ed accertamenti attuati. Questa rispondenza ha permesso di rilevare immediatamente le eventuali difficoltà degli alunni ed intraprendere la fase di riprogettazione, con l'avvio di attività volte al recupero ed al potenziamento delle conoscenze e delle abilità.

Proprio a seguito delle suddette attività, i tempi di realizzazione dell'U.D.A, previsti nella fase pre-attiva, sono stati leggermente allungati

Durante la fase post- attiva l'insegnante ha registrato, nell'apposita tabella, i livelli di apprendimento dei singoli alunni sia al termine della fase attiva sia di quella di riprogettazione.

Questa registrazione ha reso possibile una costante attività di monitoraggio dell'iter di apprendimento degli studenti ed ha favorito, come già detto, l'approntamento di attività di recupero e consolidamento. Si è trattato, tuttavia, di un processo di difficile gestione, vista la notevole quantità di dati da trattare e da interpretare; questa criticità, quindi, parrebbe consigliare l'adozione di un modello per la raccolta e la rielaborazione dei dati, raccolti in sede di verifica, meno articolato e complesso.

L'ultima tabella di registrazione è stata, di contro, molto utile per la verifica immediata, da parte del docente, delle abilità e conoscenze acquisite dagli studenti a livello di gruppo classe ed ha fornito notevoli indicazioni per la progettazione delle successive Unità d'Apprendimento.

Parte III

Esperienze significative

PER UNA LETTURA D'INSIEME

Vengono proposte in questa parte della pubblicazione alcune "buone pratiche" individuate dal gruppo di ricerca, nel quadro di una serie di contatti, indubbiamente circoscritta rispetto al complesso di scuole della regione ma ugualmente significativa per le diverse caratteristiche dei percorsi didattici documentati e per la distribuzione rappresentativa in rapporto al livello di classe.

Le esperienze sono state sintetizzate sulla base di una traccia omogenea dai docenti coinvolti nella loro realizzazione e successivamente rifinite dai curatori.

A seguire una loro breve presentazione orientativa.

L'insegnante di una prima classe dell' , **Dora Mattia**, ci propone l'esperienza in verticale " , ancorata alle attività previste per il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.

Tra i 5 e i 7 anni il contatto reale con le diverse dimensioni spaziali, a partire da quelle afferenti alla scuola, assume un'importanza strategica per la formazione dei riferimenti topologici all'interno dell'idea di percorso, per un primo approccio alle concettualizzazioni della modificabilità e della funzionalità degli ambienti.

Come dimostrano la traccia e la documentazione prodotta, viene proposto un itinerario in continuità tra i due diversi livelli di scuola, individuando chiavi metodologiche comuni per il coinvolgimento emotivo ed intellettivo dei bambini, facendo cioè prevalentemente leva su attività ludico – esplorative (il percorso per piccoli problemi a guisa di caccia al tesoro), su lezioni itineranti, su rielaborazioni guidate a livello orale (giochi di memoria visiva) e a carattere creativo (rappresentazioni grafico-pittoriche).

L'insegnante **Teresa Cianflone** ha realizzato in una terza a tempo pieno del

l'esperienza " , un esempio significativo di indagine sul campo relativa ad uno specifico elemento territoriale, un torrente dell'Appennino romagnolo, inserita in un percorso didattico più complessivo, con visite e rielaborazioni in classe, volto a ricostruire le caratteristiche fisiche di alcuni ambienti del territorio regionale.

Si è quindi dato spazio all'operatività, alla metodologia propria della ricerca geografica (evidenti gli intrecci con specificità delle scienze e della matematica) attraverso l'osservazione, i rilievi di misurazione, l'analisi, la rielaborazione e l'integrazione da ricerche bibliografiche dei dati raccolti, la documentazione di sintesi divulgativa attraverso diverse modalità, cartacee ed informatiche.

Tutti i passaggi evidenziati hanno visto la partecipazione attiva e motivata dei bambini, nel quadro di momenti individuali e soprattutto di gruppo.

Viene quindi brevemente illustrata e documentata dall'insegnante **Isa Tolomelli** l'esperienza ", attuata da una terza classe dell' nell'ambito di un progetto che ha coinvolto tutte le 6 classi del plesso.

Il percorso didattico, incentrato sulla riqualificazione del cortile della scuola, si caratterizza in termini trasversali; l'insegnante in questo contributo ha cercato di mettere in rilievo la dimensione operativa più strettamente legata agli aspetti spaziali, come i rilievi osservativi, la mappatura cartografica degli elementi presenti nell'area interessata, azioni che hanno aperto la strada alle fasi

- dell'indagine conoscitiva, rivolta ad alunni, genitori ed insegnanti, sulle ipotesi di riqualificazione degli spazi
- della rielaborazione dei dati e della formulazione delle proposte d'intervento migliorativo
- del coinvolgimento delle istituzioni locali.

Il notevole grado di partecipazione dei bambini ha permesso di sviluppare alcuni ambiti di competenza e di compiere direttamente interessanti collegamenti tra le competenze disciplinari.

L'esperienza "Scrivere una lettera...per saperne di più **di Loredana Lombardi,** insegnante di una quinta classe dell' si caratterizza come un articolato percorso di approfondimento all'interno della trattazione sistematica delle regioni.

Si tratta più in dettaglio di un'espansione d'indagine conoscitiva rapportata all'architrave informativa iniziale fornita dal libro di testo, basata su materiali specificamente richiesti dalla classe ai diversi enti Regione, sviluppata nel contesto di un lavoro per sottogruppi e socializzata quindi nel grande gruppo.

L'insegnante ha giustamente evidenziato la valenza metodologica e motivazionale di questo approccio alla conoscenza monografica di un territorio, indubbiamente di per sé efficace ma anche fondante per lo sviluppo di future azioni di ricerca documentale ed informativa.

L'insegnante di una quinta , **Maria Rita Cabrini,** ci propone il percorso didattico , con tratti an-

cora fortemente interdisciplinari: si tratta di un'indagine sulle barriere architettoniche del centro abitato del ferrarese, attraverso la quale i bambini, a partire dalle rilevazioni sull'esistente, arrivano ad identificare i punti di criticità per gli spostamenti dei disabili, a concettualizzare l'idea di barriera architettonica e di ausilio, sviluppando conseguentemente proprie mappature degli spazi interessati e proposte per un loro adattamento, funzionale a gararantire la mobilità di tutti. Il percorso didattico presenta nel suo insieme un'evidente valenza formativa ed una forte caratterizzazione trasversale, coinvolgendo conoscenze e capacità afferenti all'educazione alla cittadinanza, alle scienze, alla lingua italiana ed alla geografia: su quest'ultimo piano possono essere sottolineate

- la centralità assegnata all'idea di spazio funzionale e di riprogettazione d'uso;
- l'importanza delle fasi di intervento operativo, dalla pianificazione dei percorsi sulla carta ai rilievi osservativi e fotografici sul campo, alla ricerca di soluzioni funzionali già in essere;
- la consistenza della fase propositiva, volta a rivedere l'assetto di alcuni spazi, e della ricaduta documentativa, con la costruzione di un reportage indirizzato anche all'esterno della classe.

Chiude la serie delle buone pratiche "Esplorare per rappresentare lo spazio", un significativo contributo legato ad una progettazione in verticale che ha accomunato, sotto il coordinamento del prof. **Giuseppe Bazzocchi**, due seconde classi di scuola primaria ed una prima della secondaria di I grado dell'IC n.3 di Bologna.

I percorsi didattici seguiti dalle tre classi, pur nella loro specificità e differenziazione di approccio, in parte dovute ovviamente ai distinti ordini di scuola, presentano tratti di affinità sotto l'aspetto metodologico, delle competenze attivate, dei concetti e delle conoscenze sviluppate in campo geografico e trasversale: il titolo evidenzia il nesso operatività – concettualizzazione, trave portante per veicolare il senso del rapporto tra spazio reale e spazio rappresentato.

Gli alunni apprendono, a partire dall'esperienza diretta, cosa sono una mappa, una scala, un simbolo, una carta topografica e geografica, effettuando in questo ambito operazioni concrete e mentali attinenti alla sfera matematica (l'utilizzo delle diverse unità di misura ed i rapporti di grandezza, il calcolo delle distanze) geometrica (le rappresentazioni di figure) artistica (la realizzazione di un plastico).

La dimensione del laboratorio risulta particolarmente funzionale a motivare tutti gli alunni, attraverso momenti di lavoro in gruppo nei quali gli elementi della scoperta, dell'induzione, della creatività mentale e manuale favoriscono la costruzione unitaria del sapere, utilizzando via via i linguaggi e gli strumenti disciplinari per meglio ordinare e comunicare i dati di conoscenza.

La metodologia della ricerca trova innesco in situazioni problematiche, oculatamente introdotte nelle classi della primaria anche attraverso "squilibri cognitivi tra il piano fantastico e la realtà", per articolarsi successivamente nelle fasi della formulazione delle ipotesi, della raccolta dei dati (attraverso rilevazioni osservative, stime e misurazioni), dell'analisi - confronto - rielaborazione, della rappresentazione cartografica e plastica, fino a pervenire alla formalizzazione delle conclusioni.

LA SCUOLA: UN MONDO DA ESPLORARE

Lo spazio, insieme al tempo, è categoria fondamentale per strutturare conoscenze ed esperienze nel soggetto in evoluzione; fin dalla nascita, infatti, l'uomo stabilisce una relazione con lo spazio (inteso come contesto nel quale egli costruisce la propria esistenza con un raffronto continuo). Questa relazione non coinvolge l'uomo solo a livello "materiale" ma gli consente di sviluppare una serie di abilità utili alla concettualizzazione, potenziando quella che Gardner definisce : "dalla capacità del neonato di muoversi nello spazio, alla capacità del bambino piccolo di formarsi immagini statiche, alla capacità del bambino in età scolare di manipolare tali immagini statiche e, infine alla capacità dell'adolescente di connettere relazioni spaziali a spiegazioni verbali, l'intelligenza spaziale è la capacità di percepire il mondo visivo, di eseguire trasformazioni e modifiche delle percezioni iniziali, fino a ricreare aspetti delle proprie esperienze visive."[1]

In questa riflessione ci interessa maggiormente indagare lo "spazio" in quanto oggetto specifico della conoscenza geografica, che potremmo declinare secondo alcuni concetti chiave, distinti ma fondamentalmente interrelati:

- localizzazione nello spazio;
- spazio vissuto;
- interazione uomo-società-ambiente,
- paesaggio.

La relazione con lo spazio – dicevamo – si fonda su una percezione attiva, la quale tuttavia non va considerata in modo statico, in quanto ciascuno percepisce la realtà in base alla propria soggettività e coglie determinati particolari per poi rielaborarli nelle immagini mentali. Lo spazio diventa quindi ed alimenta la cartografia cognitiva ( ) di ciascuno. Attraverso la rappresentazione delle mappe mentali, il bambino esplica le capacità di orientamento, lettura e interpretazione degli spazi (familiari, scolastici e dei contesti esterni). Ma l'esteriorizzazione della rappresentazione non si realizza né facilmente né meccanicamente: è un lento processo di elaborazione alimentato dalle esperienze spazio-ambentali che implica un vero e proprio iter educativo. Essa si risolve in una produzione simbolica attraverso il disegno che è, infatti, una della realtà, senza esserne la . Il rappresentare implica, quindi, la capacità di mediazione tra la realtà e la dimensione grafica ma è soprattutto un'esperienza che rafforza la cartografia cognitiva e ne amplia le capacità previsionali, avendo una ricaduta positiva per l'orientamento e per il complessivo uso degli spazi.

[1] Howard Gardner, , Anabasi, Milano, 1994.

Il ruolo della scuola

Nello sviluppo dell'intelligenza spaziale e delle specifiche abilità, la scuola svolge una funzione particolarmente importante: essa non solo si pone come luogo nel quale si esplica la relazione educativa, ma come il "filtro" del processo di conoscenza, interiorizzazione, rappresentazione e comunicazione dello spazio.

A cominciare dalla scuola dell'infanzia, come recitano anche le vigenti Indicazioni, si possono sviluppare alcune importanti abilità: l'orientamento, la codificazione degli spazi ambientali, la rappresentazione, il decentramento, la verbalizzazione delle esperienze spaziali.

Queste abilità, con cui si esteriorizza la conoscenza spaziale, riconducono alla concettualizzazione dello spazio che si realizza attraverso la continua interazione tra il soggetto e la realtà esterna.

Una particolare attenzione dovrebbe essere posta, a nostro avviso, ad educare il bambino a "leggere" il territorio, quel complesso sistema di valori culturali, tradizioni sociali, motivazioni politiche e atteggiamenti economici che formano la cultura della società e sono oggetto di diversi saperi, soprattutto della geografia.

L'intervento educativo in questo campo, a partire dalla scuola dell'infanzia, è abbastanza ampio: possono essere presentate attività che coinvolgono il concetto di spazio come ambiente, di spazio in senso astratto (in termini di relazioni proiettive ed euclidee), ma soprattutto possono - assai proficuamente - essere proposti tutti quei giochi che riescono a conciliare i diversi tipi di spazio.

Le riproduzioni in miniatura della realtà (alberi, città, fattorie, macchine…) e le attività ludiche ad esse connesse facilitano, con gli spostamenti degli oggetti che i bambini stessi compiono, la concettualizzazione degli spazi reali in grande scala.

La scuola può operare per accrescere nell'alunno la quantità e la qualità dell'esperienza ambientale (cognitiva ed emotiva) incentivando le diverse possibilità di esplorazione. Come giustamente affermano Clotilde e Maurizio Pontecorvo "il livello di conoscenza delle proprietà spaziali del proprio ambiente in bambini tra i 6 e i 9 anni non è correlato al livello intellettuale, ma dipende da attività spaziali specifiche (cercare oggetti, trovare la strada, esplorare liberamente) e da una ripetuta esperienza di viaggi e passeggiate, in mezzi di trasporto che consentono una buona visibilità, e con gli adulti che fanno dei commenti significativi relativi ai luoghi in cui si passa". [1]

L'organizzazione e la rappresentazione dello spazio sono fondamentali per la formazione integrale della persona.

La scuola può, allora:

• organizzare interventi didattici mirati, caratterizzati prevalentemente da esperienze concrete;

• osservare i processi individuali e collettivi compiuti (specificamente nell'orientamento e nella rappresentazione);

---

[1] Pontecorvo C.-Pontecorvo M., , Bologna, Il Mulino, 1986

• valorizzare i prodotti degli allievi (prestazioni, produzioni, elaborati di vario genere), tenendo conto massimamente dei processi.

La scuola dell'infanzia e la primaria sono chiamate concretamente e attivamente a promuovere l'organizzazione e la rappresentazione dello spazio, guidando i propri alunni alla localizzazione, all'esplorazione del proprio ambiente, per viverlo, percorrerlo, osservarlo, rappresentarlo.

In questo quadro di riferimento si inserisce il percorso didattico che qui si presenta: esso ha coinvolto i bambini di 5 anni di una scuola dell'infanzia e una classe prima di scuola primaria, nell'ambito delle iniziative di continuità previste dal POF, finalizzate all'accoglienza e al graduale e migliore inserimento dei più piccoli nell'ordine di scuola successivo.

Finalità

• Descrivere la realtà avvalendosi delle coordinate spazio –temporali.

Obiettivi

• Muoversi nello spazio e localizzare oggetti in base ai riferimenti topologici.
• Individuare relazioni presenti nello spazio prescelto.
• Usare in maniera appropriata semplici indicatori spaziali.
• Riprodurre immagini rispettando le relazioni spaziali.
• Utilizzare simboli in funzione rappresentativa.
• Rappresentare semplici percorsi.

Descrizione dell'esperienza

È ormai una consuetudine, a forte valenza educativa, attuare nella scuola primaria, verso la fine dell'anno scolastico, alcuni incontri con i docenti della scuola dell'infanzia, sia per il passaggio delle informazioni dei livelli di apprendimento e di socializzazione dei futuri alunni delle classi prime, sia per organizzare l'esplorazione degli spazi della nuova scuola, al fine di agevolarne il primo approccio e il futuro inserimento.

Nel percorso che viene presentato, l'esplorazione della scuola viene organizzata in forma ludica, sotto forma di caccia al tesoro, per rendere più attraente e significativa l'esperienza, considerata anche l'età dei piccoli protagonisti.

Tale esperienza, inoltre, ben si presta a stimolare negli alunni la capacità di utilizzare gli indicatori spaziali e di orientarsi con più sicurezza in luoghi ancora parzialmente conosciuti.

Nei giorni precedenti l'attività, gli alunni di classe prima preparano due diversi materiali: alcuni cartelli, in duplice copia, sui cui vengono disegnati i simboli che connotano le caratteristiche di ciascun ambiente, da appendere alle porte e da consegnare ai piccoli esploratori; alcune sagome di impronte, di diverso colore, che servono per segnare il percorso da seguire per arrivare ad uno spazio stabilito (figura n. 1).

Gli alunni della classe prima accolgono i bambini della scuola dell'infanzia nell'atrio dell'edificio.

Tutti gli alunni vengono suddivisi in piccoli gruppi, di 5-6 unità, formati da bambini di entrambe le scuole.

Ad ogni gruppo si consegna un simbolo corrispondente allo spazio da cercare e si assegna un colore di impronte da seguire per arrivare all'ambiente indicato dal simbolo. Così, partendo dall'atrio, il gruppo segue il percorso con le impronte gialle per arrivare al corridoio, le impronte rosse per giungere alla palestra, le impronte verdi per cercare l'aula di informatica, le impronte blu per il laboratorio di pittura, le impronte arancione per la mensa, le impronte azzurre per i servizi e, infine, le impronte bianche per arrivare all'aula della classe accogliente. Ogni singolo gruppo, ad ogni tappa riceve un altro simbolo e un altro colore corrispondente a quello delle successive impronte da seguire, arrivando quindi ad un altro ambiente e così via, fino a completare l'intero percorso. Quando il primo gruppo avrà completato l'esperienza, partirà il secondo gruppo che la ripeterà; così alternandosi, tutti i successivi gruppi effettueranno l'esperienza. Ai gruppi coinvolti viene data la consegna di fare il percorso seguendo le impronte colorate, di riconoscere e associare il simbolo attribuito con quello trovato alla porta di ciascun ambiente, di esplorare il luogo, non solo soffermandosi su ciò che si vede, ma anche di toccare, sentire, e, alla fine, di prendere un oggetto caratteristico di ogni luogo conosciuto.

I bambini più grandi hanno il compito di aiutare e sostenere i più piccoli durante l'esplorazione, rispondendo alle loro curiosità e dando informazioni e suggerimenti, sulle funzioni dell'ambiente osservato…

Arrivati nell'aula della classe accogliente l'esperienza effettuata è oggetto di rielaborazione attraverso le seguenti attività differenziate all'interno dei gruppi già costituiti:

1. I bambini della scuola dell'infanzia disegnano l'oggetto scelto, caratteristico dei luoghi incontrati; i bambini di classe prima, dello stesso gruppo, scrivono su ogni disegno il nome dell'oggetto. (fig. 2)
2. I bambini della classe prima disegnano un ambiente esplorato (fig. 3), proposto dall'insegnante; i bambini della scuola dell'infanzia associano l'oggetto all'ambiente.
3. Gli ambienti rappresentati da ciascuno foglio vengono assemblati secondo i criteri topologici della vicinanza, dell'inclusione e dell'ordine e si ottiene così, velocemente, la pianta della scuola.
4. Successivamente, un gruppo alla volta segna sulla piantina un percorso, con una linea dello stesso colore delle impronte, seguendo correttamente le indicazioni date. Si chiede, ad esempio, di andare dalla palestra alla mensa, oppure dall'aula computer ai servizi. È molto importante in questa attività che gli alunni più grandi aiutino i più piccoli ad orientarsi sulla mappa.

Metodologia

L'esperienza si fonda su attività di esplorazione e osservazione diretta, attraverso la lezione itinerante; questo consente di introdurre, nell'esperienza dei bambini, tutti quegli elementi di dissonanza cognitiva, capaci di mettere in stato di crisi aspetti del loro quadro di lettura della realtà.

Sul versante affettivo, le attività preparatorie, inoltre, servono a caricare l'attesa dell'uscita, creando la necessaria curiosità, atteggiamento che produce desiderio e conseguente impegno, e che riesce a sviluppare il processo di esplorazione dell'ambiente e di ricerca.

Verifiche

Attraverso l'osservazione sistematica, l'insegnante verifica il comportamento dei bambini, con particolare attenzione alla capacità di interagire e di collaborare.

Durante le attività si osserva e si riscontra se i bambini:

- si orientano nell'ambiente scolastico
- associano l'oggetto all'ambiente
- individuano alcune relazioni topologiche
- usano correttamente, nel linguaggio verbale, gli indicatori spaziali
- sono capaci di rappresentare lo spazio vissuto.

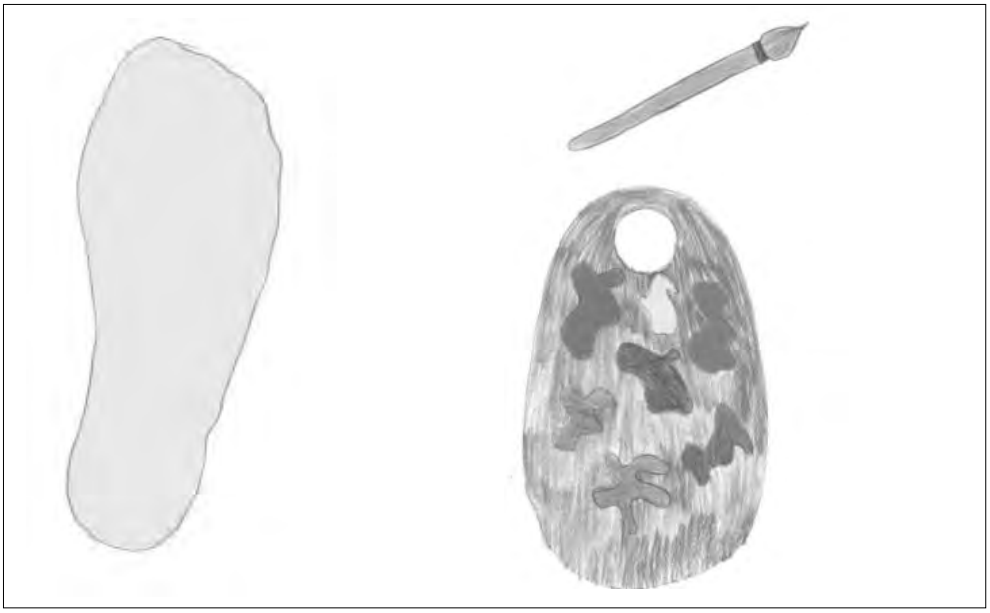
Conclusioni

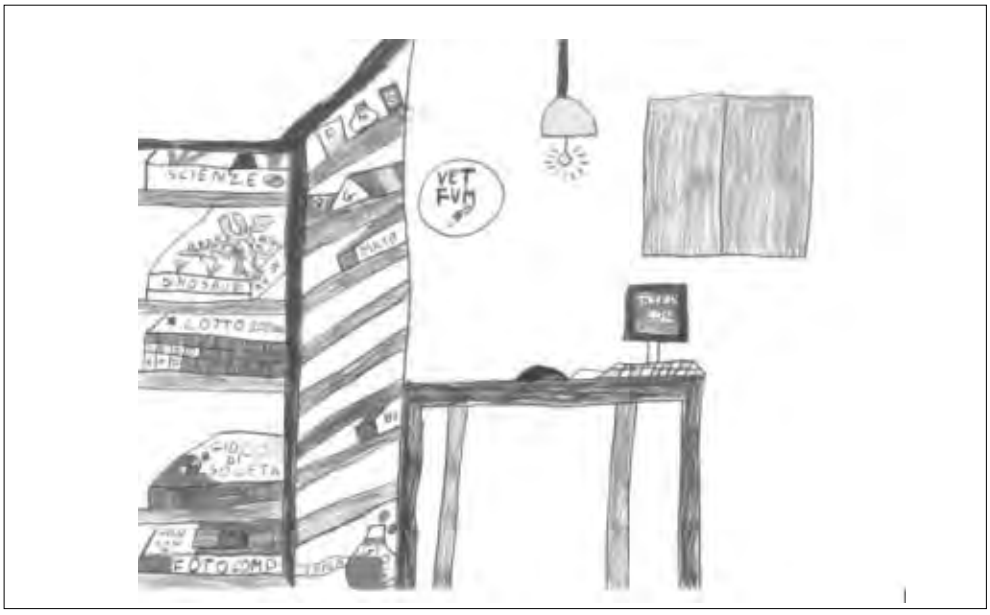
Il percorso presentato è soltanto un'esemplificazione che, muovendo dalla dimensione pre-disciplinare del sapere geografico, intende puntualizzare lo stretto raccordo tra orientamento e rappresentazione: esso inoltre valorizza il ruolo strategico delle scelte didattiche che, favorendo l'ampliamento della mappa mentale, promuovono nel bambino la costruzione di schemi di riferimento attraverso i quali guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente tra loro.

Bibliografia

Pasquinelli D'Allegra Daniela,
, Roma, Edizioni Kappa, 1998
De Vecchis Gino, Fiorin Italo, Pasquinelli D'Allegra Daniela,

Editrice La Scuola, Brescia, 1999
Sarno Emilia (a cura di), , Roma, Edizioni Kappa, 2002
Manzi Elio, , Loffredo Editore, Napoli 2002
Pontecorvo Clotilde-Pontecorvo M., , Bologna, Il Mulino, 1986




SCIENZE
DINOSAURI
VET FUM

ACQUA, SASSI E VITA NEL TORRENTE RABBI

Esperienza di Geografia e attività interdisciplinari realizzata in una classe terza a tempo pieno della scuola "Don Lorenzo Milani" (XIII Circolo di Bologna).

Insegnanti: Teresa Maria Cianflone e Letizia Alberani

Premesse

Nell'ambito della programmazione di classe terza, il 1° quadrimestre è principalmente dedicato allo studio (attraverso materiale audiovisivo specifico, sussidi bibliografici di divulgazione, schede pre-strutturate di presentazione e approfondimento) delle caratteristiche fisiche di alcuni ambienti del nostro territorio: montagna, collina, pianura, fiume, mare….

In particolare il progetto prevedeva l'esplorazione e quindi il confronto fra le valli (del Reno, Idice, Santerno, Marecchia) tutte oggetto di uscite didattiche (Marzabotto, Monte Bibele, Verrucchio) e tutte inserite in un percorso di conoscenza del territorio (locale, regionale e nazionale) da svilupparsi nell'arco del secondo ciclo di scuola primaria.

L'esperienza qui proposta si riferisce ad alcune attività più specificamente geografiche realizzate nel corso dell'esplorazione al torrente Rabbi (Comune di Premilcuore, Forlì-Cesena) e alle relative rielaborazioni individuali e collettive effettuate sia sul campo sia in classe.

Finalità

- Interiorizzare il metodo matematico-scientifico
- Sviluppare la capacità di formulare ragionamenti logico-deduttivi
- Osservare ambienti, fatti, eventi, fenomeni e dedurne cause e conseguenze
- Acquisire specifiche tecniche d'indagine e abilità cognitive
- Acquisire il lessico fondamentale e progressivamente arricchirlo utilizzando le opportunità offerte da tutte le discipline
- Saper prendere note e appunti
- Saper raccontare vissuti attraverso la produzione linguistico–grafico-pittorica
- Saper ricercare documenti, norme, leggi relative agli argomenti svolti

Obiettivi

- Analizzare attraverso l'osservazione diretta un territorio della propria regione, per individuare significativi aspetti ambientali
- Riconoscere elementi fisici di un determinato paesaggio: il torrente

- Analizzare e conoscere l'ecosistema di acqua dolce (torrente)
- Costruire la catena alimentare
- Riconoscere alcune caratteristiche fisiche dell'acqua
- Osservare e riconoscere la capacità erosiva dell'acqua
- Riconoscere e classificare i terreni osservati (arenaria, argilla, marna)

Articolazione del percorso didattico

Esso si è snodato attraverso le seguenti tappe:
- Guado
- Orienteering
- Osservazione delle sponde: aspetto geomorfologico e vegetazione
- Osservazione del fondo dell'alveo
- Rilevazione e misurazione di alcune caratteristiche del torrente
- Raccolta, osservazione e classificazione dei macro- invertebrati ivi presenti, per calcolare l'indice biotico delle acque
- Raccolta e produzione di materiale di vario tipo (schizzi, fotografie, appunti…) a scopo documentativo.

Contenuti

- Caratteri geomorfologici del torrente Rabbi: larghezza, profondità, pendenza, temperatura dell'acqua, velocità della corrente…
- Strumenti di misurazione (Figure 1, 2, 3, 4)

Attività in classe

A cura dell'insegnante:
- Approfondimento di alcuni aspetti ritenuti particolarmente significativi, anche utilizzando l'opuscolo fornito dalla cooperativa Atlantide;
- Valorizzazione dei collegamenti interdisciplinari
- Presentazione e sviluppo di ulteriori concetti emersi (ad esempio, quello della media aritmetica);
- Ampliamento dell'argomento "sistemi di misurazione", attraverso la presentazione di una nuova unità di misura (il grado centigrado) e del relativo strumento (il termometro).

A cura dei bambini:
- Rielaborazione individuale, per piccoli gruppi e collettiva dell'esperienza realizzata attraverso:
- Ricerca di materiale bibliografico specifico, produzione di testi di vario tipo: cronache, resoconti, relazioni, sintesi, didascalie… (Figura 5)
- Produzione di cartelloni di sintesi
- Stesura di una monografia sull'esperienza e le attività realizzate.

Metodologia utilizzata

Si è inteso raggiungere gli obiettivi attraverso l'osservazione, la ricerca e l'analisi sia collettiva che individuale. Tutte le attività hanno preso avvio da situazioni concrete e si è cercato di collegare i contenuti delle varie aree disciplinari. Di volta in volta si è valutata l'opportunità di lavorare collettivamente, individualmente o a gruppi, in relazione al tipo di lavoro e agli obiettivi che ci si era proposti. In generale le esperienze sono state: collettive per introdurre, nuove attività, per fornire spiegazioni ed esemplificazioni, per conversazioni; individuali, per le esercitazioni di rinforzo alle acquisizioni e per abituare all'impegno personale.

È stata favorita l'attività di gruppo ogni qualvolta è stato possibile e necessario ai fini della socializzazione e per educare alla collaborazione ed al confronto.

La didattica ha avuto come punto di partenza le esperienze e gli interessi dei bambini.

Sono stati comunque rispettati i seguenti criteri metodologici: gradualità, continuità, concretezza, problematicità, significatività, interazione tra "fare, pensare, parlare".

Si è sollecitato inoltre l'apprendimento per problemi, mirando a far acquisire agli alunni, in maniera partecipata ed attiva, l'unitarietà della cultura.

Per conseguire ciò si è cercato di adottare, il più possibile, il criterio interdisciplinare, consapevoli dei profondi legami che esistono fra le varie discipline, della trasversalità dei linguaggi e dei quadri concettuali. Per questa ragione sono stati trattati vari percorsi formativi collegati interdisciplinarmente e riguardanti i temi:

- acqua, sassi e vita;
- favole, fiabe, miti, leggende e poesie;
- fossili, evoluzione dell'uomo, prime civiltà.

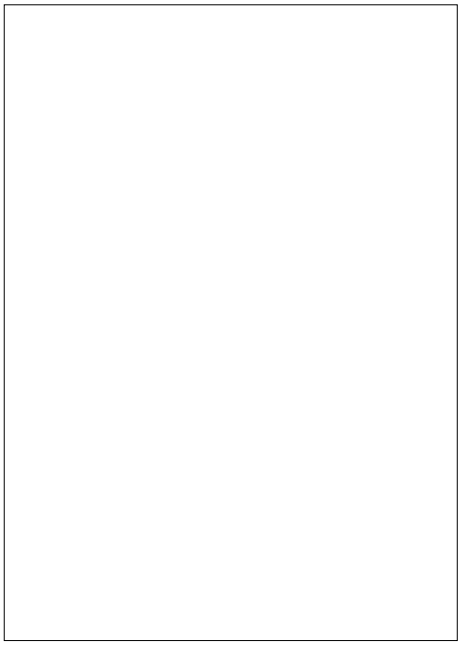
Verifiche

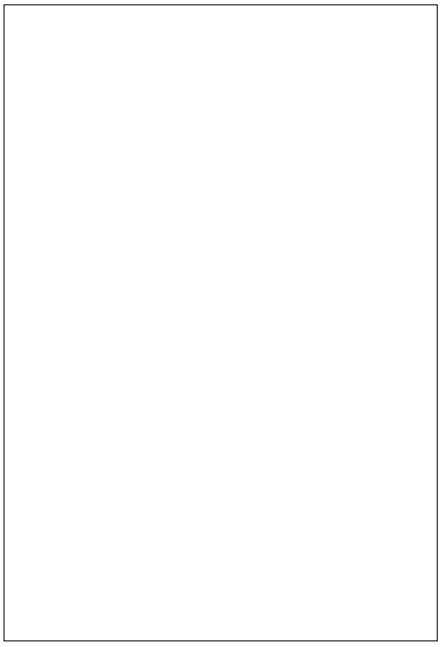
- Esercitazioni individuali e collettive: orali, scritte, pratiche e grafico-pittoriche;
- rielaborazioni (a livello di gruppo) di informazioni tratte da testi di diverso tipo;
- prove pratiche di (Figura 6);
- interpretazione di carte e mappe.

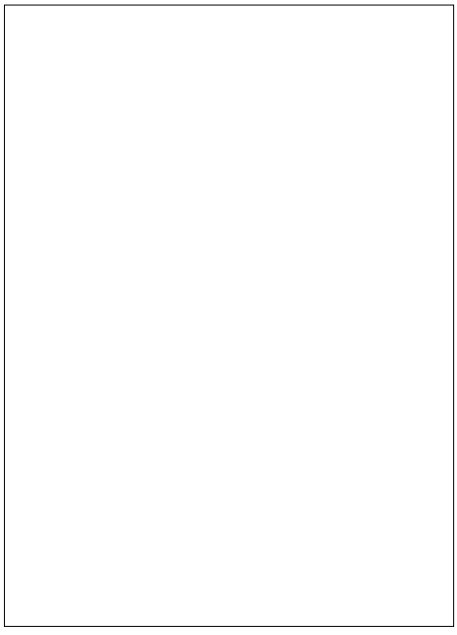
Conclusioni

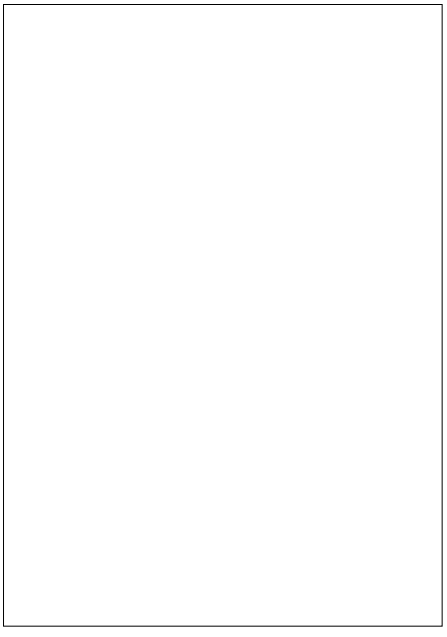
Il progetto realizzato si caratterizza per alcuni aspetti che si ritengono particolarmente rilevanti:

- l'interdisciplinarità consente di leggere in chiave geografico-scientifico-matematica le varie esperienze, le attività, gli elaborati …
- l'operatività concreta viene esercitata a livello manipolatorio (costruzione di strumenti di misurazione), grafico-pittorico (disegni, schizzi, cartelloni di sintesi), fisico-corporeo ( ) sia dal singolo alunno sia dall'intero gruppo classe;
- l'impianto documentativo è articolato a diversi livelli: dai cartelloni esplicativi e di sintesi affissi in aula alla monografia cartacea per ciascun alunno, alla presentazione in power point su CD rom per la biblioteca di plesso e di circolo.









SCRIVERE UNA LETTERA... PER SAPERNE DI PIÙ

Progetto interdisciplinare “Alla scoperta delle regioni italiane” elaborato da Loredana Lombardi, di cui l’esperienza qui proposta costituisce il segmento conclusivo.

Istituto Comprensivo n. 12, Bologna

Classi coinvolte: una quinta a tempo pieno del plesso “Viscardi”.

Tempi: quarto bimestre dell’anno scolastico.

Nel convincimento che l'esplorazione geografica e lo studio per ricerca siano incentivi per un buon apprendimento, l'esperienza qui proposta vede l'alunno protagonista del proprio processo di apprendimento.

Finalità

Le attività proposte in questo percorso formativo si prefiggono di condurre gli alunni a:

- sostenere la propria motivazione ad apprendere;
- superare l'organizzazione individuale del lavoro con un’attività strutturata in gruppi di ricerca per aree tematiche;
- utilizzare consapevolmente le conoscenze e le abilità già acquisite per strutturare nuove competenze geografiche;
- utilizzare situazioni correttivo/integrative e disporre di materiali suppletivi per approcci cognitivi diversi.

Articolazione del percorso

Secondo quanto riportato nelle Indicazioni 2004, il programma di Geografia previsto per la classe quinta della scuola primaria comprende lo studio dell'Italia, nei suoi aspetti fisici e politico-amministrativi.

Pertanto, la programmazione di classe contemplava, fin dall’inizio dell’anno scolastico, lo studio delle regioni geografiche presenti nel territorio italiano (alpina, appenninica, costiera, pianeggiante, insulare) in continuità e approfondimento con quanto presentato in terza riguardo agli ambienti della montagna, della pianura, della collina…

Per favorire nei ragazzi il passaggio dallo studio delle zone geografiche italiane a quello delle regioni amministrative, si è proceduto secondo le seguenti modalità: utilizzando la lavagna luminosa, si è proiettata una carta fisica dell’Italia, sulla quale è stata

poi sovrapposta una carta politica, invitando gli alunni ad operare confronti mediante conversazione collettiva; si è poi suddivisa la classe in piccoli gruppi, facendo scegliere a ciascuno una regione: nel corso di questa scelta, emergono da parte degli alunni curiosità, esperienze, conoscenze, vissuti e ricordi che mostrano il vivo interesse nel selezionare la Regione di cui, nella fase successiva, saranno referenti per il materiale da richiedere come ausilio.

Si è assegnato a ciascun gruppetto il compito di le zone geografiche afferenti a quel determinato territorio amministrativo e, utilizzando le conoscenze precedentemente acquisite, completare la scheda di sintesi presentata dal sussidiario (v. allegato 1). Ciò allo scopo di rendere evidenti agli alunni le conoscenze già possedute, seppure come esito di diversi percorsi informativi anche extrascolastici, e di guidare i ragazzi alla consapevolezza che il sapere si costruisce passo passo.

In considerazione della curiosità e dell'interesse manifestato, si sono proposti vari approfondimenti ed integrazioni in forma ludica. In una fase denominata "caccia all'informazione" i bambini sono stati invitati a portare a scuola materiale di vario tipo (cartoline, etichette di prodotti tipici, brevi interviste, monografie, carte geografiche e stradali ...): in classe, ciascun pezzo (mediante un'attività svolta collettivamente) veniva assegnato al gruppo che si occupava di quella specifica regione.

Per rendere ancora più visibile ai ragazzi il processo di accumulo di conoscenze, si è allestito un "tavolo delle regioni", sul quale sono state disposte 20 scatole, una per ogni regione: man mano che si recuperava un'informazione o un oggetto, esso veniva posto nella scatola della regione corrispondente.

Si trattava ora di che, in un processo di conoscenza, i dati raccolti devono essere sistemati: scelta una regione sulla quale lavorare in modo esemplificativo, si è proceduto all'ampliamento della scheda precedentemente compilata. Può essere utile scrivere le nuove informazioni con un secondo colore, allo scopo di rendere evidente, anche sul piano visivo, la progressiva costruzione del sapere.

A questo punto del percorso si inserisce l'esperienza didattica in oggetto: l'insegnante propone di approfondire, per coppie, lo studio di una regione, richiedendo materiale informativo al relativo Governatore.

In classe, ciascun gruppo elabora una lettera formale indirizzata al Governatore della regione, utilizzando le specifiche competenze acquisite; provvede quindi alla stesura in aula informatica della lettera in formato Word per la richiesta di materiale didattico e/o multimediale ai fini di un approfondimento dello studio intrapreso.

L'attesa delle risposte è viva e costante negli alunni: la novità di ricevere posta personale a scuola[1] e la curiosità di vedere cosa è stato spedito li rendono orgogliosi della scelta fatta e la regione da approfondire diventa per ciascuno,

[1] L'insegnante dovrà tener conto della possibilità di non-risposte; pertanto dovrà disporre di apposito materiale per consentire a ciascuno lo studio approfondito della regione individuata.

Una volta acquisito anche questo materiale, ciascuno provvederà a sistemarlo, secondo la metodologia precedentemente utilizzata, nello schema predisposto.

Attraverso l'esperienza realizzata, la consapevolezza della continua e progressiva costruzione del sapere rende gli alunni molto più sicuri delle conoscenze acquisite.

Contenuti

Sulla base dello studio generale fatto già a livello di gruppo-classe con l'ausilio del libro di testo e le spiegazioni dell'insegnante, emergono domande che configurano il problema conoscitivo in ambito geografico. Tali domande afferiscono ai seguenti contenuti didattici comuni alle Regioni da approfondire:

- : concetto di confine e criteri principali per l'individuazione geografica; morfologia, idrografia, clima; relativa rappresentazione cartografica; elementi fisici ed antropici del paesaggio geografico;
- : confini; capoluogo regionale, province e relativi capoluoghi; principali centri economico-culturali;
- : risorse territoriali; settori dell'economia; lavoro e occupazione;
- : cenni storici e folkloristici.

Questo tipo di esperienza, che ha come riferimento basilare una coinvolge, inoltre, una serie di contenuti che non sono meramente geografici, ma anzi hanno una spiccata ed interessante valenza interdisciplinare, fondamentale per un più armonioso e variegato apprendimento, come si evince dalle indicazioni sottostanti:.

l'ambiente, particolari risorse naturali, parchi regionali,..
mostre, monumenti e opere d'arte ..
cenni storici; eventi significativi, personaggi illustri
prodotti tipici (doc, dop, docg...)
competenza di lingua scritta: lettera formale
canti popolari.

Attività

All'arrivo delle risposte, si visiona tutti insieme quanto pervenuto (libri, cd-rom, adesivi, bandierine, poster, depliants, video..), distribuendo poi ai relativi gruppi il materiale necessario per elaborare la . L'insegnante evidenzia i punti fondamentali su cui snodare il lavoro, al fine di selezionare i documenti più utili; i piccoli gruppi operano per assemblare, organizzare, ricercare e riassumere dati e informazioni inerenti, di volta in volta, i vari punti da sviluppare. Si ritagliano delle immagini significative da applicare all'interno della ricerca geografica e si realizzano disegni o fumetti a tema, prendendo spunto da filmati e cd-rom (qualora pervenuti) per arricchire i contenuti.

Successivamente si organizza l'esposizione orale del lavoro svolto dai singoli gruppi.

Per la documentazione si realizzano varie copie: una per ogni alunno, una per l'insegnante, una per la classe (e/o per la biblioteca). I testi, le riviste ed i cd-rom utilizzati per le ricerche vengono accuratamente conservati e archiviati: parte nella biblioteca della scuola, parte come materiale di classe per una facile consultazione quando necessario.

Approccio metodologico

Questa proposta didattica di Geografia mira ad accrescere l'interesse e la motivazione di ciascun alunno, partendo dai propri interessi e valorizzando le proprie motivazioni, per giungere ad uno sviluppo graduale di competenze, abilità di indagine e di uno specifico linguaggio disciplinare.

Si è cercato di collegare i contenuti con le varie aree disciplinari al fine di rendere più armonioso e cospicuo il lavoro ottenuto.

La procedura metodologica adottata si è basata sulla ricerca, la quale ha avuto il merito di riuscire a far entrare in contatto positivo contenuti disciplinari, modalità nuove di apprendimento, di confronto e di aiuto reciproco tra i componenti del gruppo classe.

Si è, dunque, rivelato un modo congeniale agli alunni per aprire nella loro mente alcune finestre sul e per suscitare in loro il senso del problema e da cui può avviarsi l'apprendimento.

Ove possibile sono state poste , nella logica della problematizzazione delle conoscenze, per suscitare risposte ed ulteriori riflessioni negli alunni: il processo di apprendimento ha così preso avvio dalla costruzione di domande didatticamente motivate per procedere a piccoli passi verso la scoperta delle nozioni o dei concetti voluti.

Le risposte che gli alunni hanno fornito sono valse a indirizzare la procedura della ricerca, che si è realizzata sia attraverso la raccolta e la selezione delle informazioni sia attraverso le letture, la conoscenza delle fonti e l'interpretazione dei documenti accessibili.

Il lavoro a piccoli gruppi ha favorito la socializzazione e la creazione di nuovi equilibri nel gruppo classe tessendo, da un lato, nuovi rapporti e instaurando, dall'altro, un clima positivo per la ricerca e l'apprendimento di nuovi argomenti: ciò ha favorito così l'emergere di dubbi, chiarimenti e piccole discussioni in cui anche i più insicuri o timidi hanno trovato un inserimento.

Il lavoro di gruppo ha, dunque, evidenziato le eccellenze dei singoli e consolidato di volta in volta nuove relazioni, migliorando le dinamiche interne alla classe per la crescita dei livelli di collaborazione ed aiuto reciproco.

Le attività si sono svolte in aula durante le ore di Geografia previste nel corso dell'anno scolastico.

Verifiche

Si sono utilizzate varie forme di valutazione iniziale basate sull'osservazione dei singoli alunni, attraverso le quali sono state evidenziate le capacità di organizzazione all'interno dei gruppi di lavoro,

Successivamente, ci sono state valutazioni in itinere delle esposizioni scritte e orali per gruppi sui lavori effettuati; inoltre, è stata utile un'autovalutazione analitica e personalizzata per ogni step tematico all'interno dei gruppi.

Come verifica finale, ciascun alunno ha esposto oralmente la ricerca realizzata.

Per rinforzare l'apprendimento, sono stati predisposti giochi e gare a squadre: riconoscimento di una regione dalla sua sagoma; dal nome del suo capoluogo, dall'enunciazione di alcune città; dall'indicazione di un prodotto caratteristico; dal suggerimento

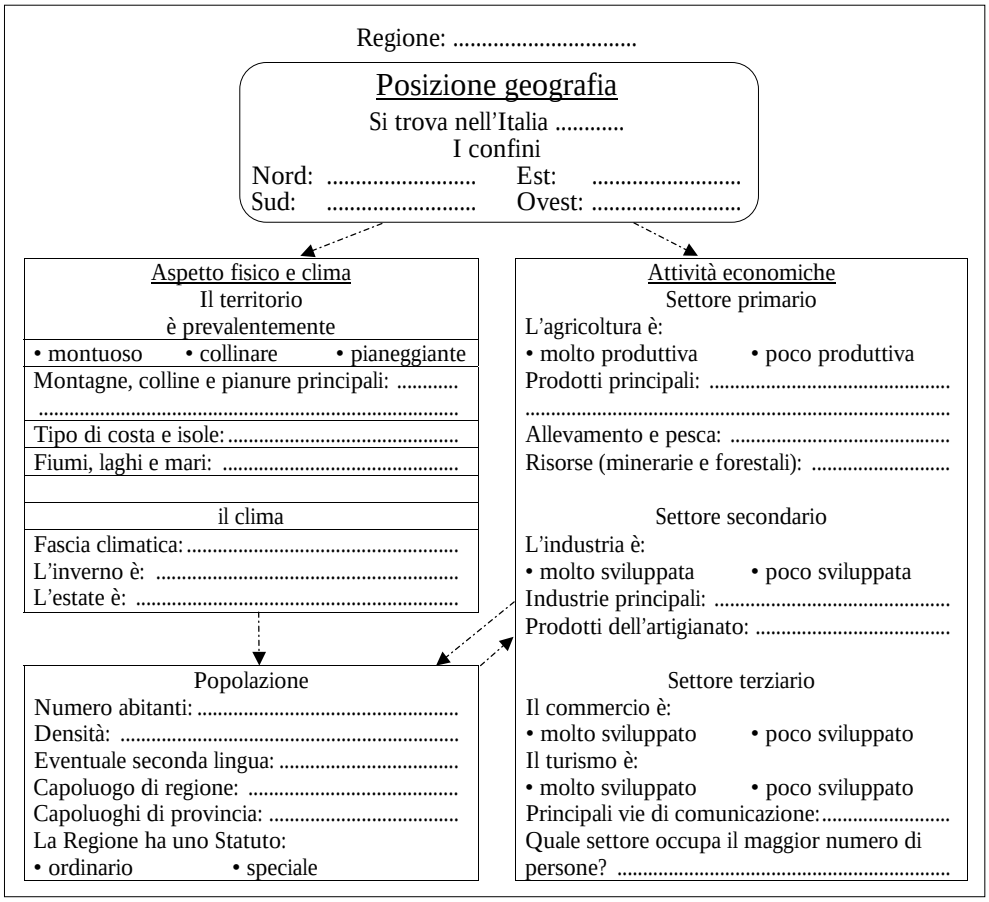
di una particolarità fisica o culturale... Infine, l'insegnante ha elaborato alcuni questionari scritti (a risposte aperte e chiuse) relativi al lavoro svolto complessivamente sulle regioni italiane.

Conclusioni

La valenza del percorso proposto ci pare consista, soprattutto, nella maturazione di un interesse più attivo da parte degli alunni nei confronti della materia geografica.

Il materiale didattico "non tradizionale" utilizzato, le relazioni interdisciplinari con le altre materie di studio ed il lavoro in gruppi hanno portato gli alunni ad una maggiore consapevolezza e comprensione degli argomenti trattati.

Tale esperienza ha consentito di superare una certa visione nozionistica del territorio a favore di una conoscenza più autentica e motivata, e di una maggiore comprensione logica dei nessi geografici.



LA FUNZIONALITÀ DEGLI SPAZI: UN ESEMPIO DI RIPROGETTAZIONE

L'esperienza è stata realizzata nella classe V della scuola primaria di Tresigallo, in collaborazione con gli operatori del Centro Diurno Servizi Riabilitazione di Jolanda di Savoia, nel 2005-06 come prosecuzione del percorso attuato nell'anno scolastico precedente.

Si caratterizza come un'indagine interdisciplinare sulle barriere architettoniche scaturita nell'ambito di un progetto di integrazione di un alunno disabile: mentre la matrice e le finalità dell'esperienza sono maggiormente ascrivibili all'educazione alla cittadinanza, una serie di passaggi legati a rilievi sulla strutturazione degli spazi e sulla loro riprogettazione funzionale assumono una connotazione più specificamente geografica. In questa sede ovviamente ci riferiremo soprattutto a questi ultimi aspetti, pur considerando lo sviluppo del progetto nella sua dimensione unitaria.

Finalità

Imparare ad osservare l'ambiente con atteggiamenti critici (cogliendone gli aspetti sia positivi sia negativi) sviluppando verso questi ultimi ipotesi progettuali di modifica migliorativa.

Obiettivi-contenuti

- Rilevare la rispondenza degli spazi alle esigenze di tutti, in primo luogo dei soggetti motoriamente disabili
- Definire e comprendere il concetto di "barriera architettonica"
- Pianificare un percorso su una carta topografica
- Verificare la presenza di barriere architettoniche che ostacolano la circolazione dei disabili nel centro abitato
- Analizzare primi testi legislativi
- Utilizzare in termini funzionali la documentazione analizzata
- Riprogettare l'assetto di alcuni spazi.
- Realizzare un reportage.

Descrizione dell'esperienza

L'esperienza ha preso le mosse in particolare da un problema oggettivo che si è presentato in occasione del primo incontro del percorso di lavoro concordato tra gli insegnanti della classe di Tresigallo ed il Centro dei Servizi di Riabilitazione di Jolanda di Savoia: l'attività prevista al secondo piano dell'edificio scolastico per la classe e per un ragazzo con difficoltà motorie nell'aula non poteva essere svolta agevolmente in

quanto le scale impedivano al disabile di accedere autonomamente al piano superiore. Nella conversazione conseguente al problema incontrato è stata sottolineata la consistenza dell'ostacolo e ci si è interrogati sulle situazioni in cui simili difficoltà potessero ripresentarsi nella scuola e fuori dalla scuola.

Si è così sviluppata l'idea di compiere un'indagine nel centro abitato per rilevare la presenza di impedimenti fisici lungo alcuni percorsi-tipo praticati dai ragazzi, per verificare sul campo la possibilità di introdurre migliorie ed adattamenti alla conformazione degli spazi per renderli pienamente fruibili a tutti.

Il percorso didattico ha assunto quindi pienamente il carattere di un vero e proprio progetto inclusivo nel quale sono state attivate le capacità di osservazione, di registrazione e confronto sui dati, di ideazione orientata al cambiamento, di ricerca informativa funzionale, di produzione divulgativa dei risultati delle elaborazioni messe in campo.

Più specificamente l'esperienza si è articolata in queste fasi:

- individuazione ed articolazione del problema
- configurazione di una specifica ipotesi progettuale
- pianificazione del progetto rispetto ai suoi indirizzi, alla delimitazione dell'indagine sul campo (rappresentata su apposita mappa) ed agli indicatori di osservazione/rilevazione
- uscite nel territorio, seguendo due distinti percorsi, con rilevazione sistematica dei dati
- formulazione di una sintesi dei dati registrati
- elaborazione di linee di proposta modificativa dell'esistente e dei criteri per interventi rispetto a situazioni standard
- analisi di documentazione legislativa e conseguente enucleazione delle disposizioni salienti
- individuazione di esemplari di ausilio
- verifica della rispondenza di alcuni ausili alle esigenze motorie dei disabili
- definizione di possibili soluzioni migliorative in rapporto ai punti critici rilevati
- formulazione di riflessioni conclusive rispetto al percorso effettuato.

Strumenti

Sono stati utilizzati alcuni strumenti propri sia della ricerca geografica, quali mappe e carte topografiche, sia della ricerca più in generale, come block notes, tabelle di registrazione dei dati, macchina fotografica e videocamera.

Metodologia

Come già evidenziato, l'esperienza si è pienamente caratterizzata dal punto di vista metodologico in termini di ricerca con finalità progettuali ben definite e mirate al cambiamento dell'esistente.

L'insegnante ha assunto in questa logica il ruolo di propulsore ed organizzatore del percorso, di mediatore e facilitatore soprattutto nelle fasi in cui i bambini si sono documentati, si sono confrontati sui dati raccolti ed hanno prospettato soluzioni di miglioramento rispetto alle criticità individuate.

Verifica

Gli elementi di ricaduta del lavoro svolto sui bambini sono direttamente rapportabili alle elaborazioni degli stessi raccolte in sede di reportage.

Conclusioni

Il percorso attuato, per quanto concerne lo specifico geografico, ha fornito risposte oltre le stesse attese progettuali, configurandosi come una vera e propria esperienza di sintesi in grado di attivare molte delle conoscenze e delle abilità sviluppate nell'intero ciclo.

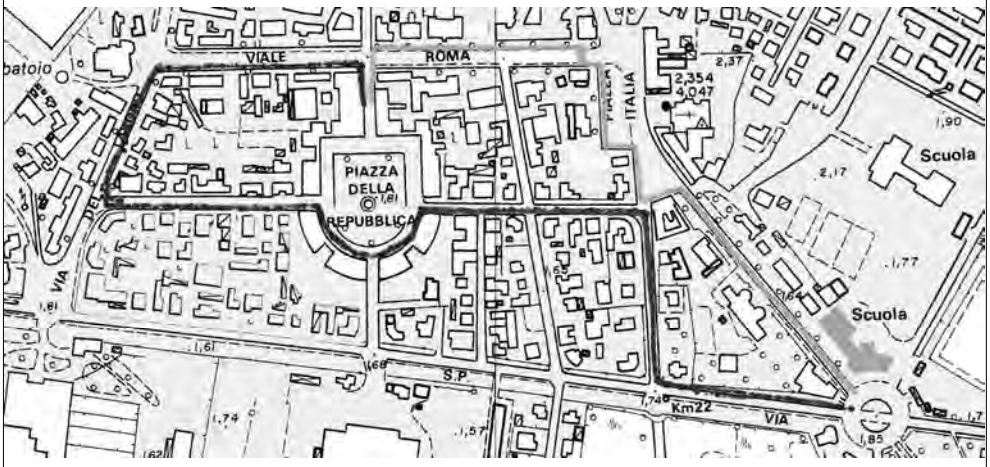
In particolare i diversi passaggi di esplorazione osservativa, raccolta ed analisi dei dati, ri-progettazione degli spazi e documentazione si sono linearmente collocati, con il sostegno di una ampia e costante motivazione, nella dimensione della ricerca, consentendo al gruppo classe di pervenire ad ipotesi di soluzione dei problemi fondate ed incisive.

Bibliografia

d.P.R. n. 380/2001

L. Prestinenza Pugliesi, , Edilstampa, Roma, 1990.

Per poter ricordare ogni particolare osservato sono stati scelti 2 diversi percorsi:
Il primo segnalato con il colore verde che dalla scuola raggiunge Piazza Italia
e viale Roma e il secondo indicato in blu che partendo sempre dalla scuola raggiunge
Piazza Repubblica e attraverso via del Lavoro ritorna in viale Roma.



STRUMENTI: Mappa, block notes, macchina fotografica, videocamera.

ESPLORARE PER RAPPRESENTARE LO SPAZIO

La costruzione dei concetti connessi con la rappresentazione della realtà costituisce uno snodo cognitivo di notevole rilevanza; tuttavia, a livelli differenti e con approfondimenti sempre più raffinati, può essere affrontata in qualsiasi ordine scolastico. Lo confermano la nostra esperienza e l'ipotesi operativa qui presentata che si avvale della metodologia laboratoriale: questa, consentendo un rapporto dialettico docente-allievi, conduce alla scoperta del sapere attraverso dinamiche interattive, in una prospettiva di reciproco stimolo, confronto e scambio, così che l'apprendimento non riguarda solo gli studenti, ma coinvolge anche il docente.

Approccio metodologico

L'approccio metodologico al quale facciamo riferimento comporta quattro fasi fondamentali (che si traducono in altrettanti momenti didattici, ma non obbligatoriamente nella sequenza sopra prevista:

- selezione di dati salienti relativamente ad una prima problematizzazione di partenza ( );
- elaborazione di questi primi dati mediante strumenti e procedure che consentano una certa categorizzazione e rielaborazione, quali la costruzione di alcuni strumenti di misura o di tabelle comparative ( );
- utilizzo delle categorie, e dei relativi concetti, in situazioni problematiche, nelle quali è indispensabile l'applicazione tali conoscenze ( );
- ridefinizione e/o rappresentazione secondaria mediante linguaggi anche non verbali ( ).

Questo approccio metodologico consente di condurre gli alunni ad un processo cognitivo realmente in quanto valorizza l'operatività pregressa, ai fini di una consapevole rielaborazione di quanto appreso. Saper ricostruire un percorso, infatti, significa - per qualsiasi fascia di età e per qualsiasi argomento/contenuto - essere consapevoli di quanto si è fatto.

Contenuti

Ciò che rende particolarmente significativo un percorso didattico non è tanto l'approccio problematico o la metodologia ludica o l'operatività, quanto una selezione di contenuti adatti a quella determinata fascia d'età e caratterizzati da forte concretezza, trasversalità, multidisciplinarità.

Per questa ragione ci è sembrato utile selezionare alcuni concetti e contenuti relativi alle

tali concetti e conoscenze risultano, infatti, fondamentali per portare gli alunni ad un

atteggiamento più razionale e oggettivo nei confronti del mondo reale; le scale di proporzione e la simbologia non appartengono, in quanto tali, a nessuna disciplina ma al contrario sono un tipico argomento a carattere trasversale e multidisciplinare.

Nel nostro istituto comprensivo, tali argomenti sono stati proposti sia nelle due seconde della primaria sia nella classe di prima secondaria di primo grado[1], ovviamente in modo e a livelli diversi: per la scuola primaria l'approccio è più intuitivo e sperimentale, mentre per la scuola secondaria di primo grado risulta più sistematico e deduttivo.

Esplorare lo spazio: orientamento e rappresentazione
Scuola Primaria, classe 2ª B

- Coscienza dello schema corporeo;
- Applicazione pratiche della capacità d'uso dei binomi locativi (sopra/sotto, davanti/dietro);
- Rappresentazione tridimensionale di uno spazio fantastico: costruzione del plastico di ;
- Definizione di posizioni nello spazio e relative rappresentazioni;
- Legami tra successione spaziale e successione temporale;
- Il concetto di punto di vista in situazioni di posizione relative tra persone ed oggetti;
- Rappresentazione tridimensionale di uno spazio conosciuto: il plastico dell'aula;
- Utilizzo dei concetti acquisiti per la realizzazione del plastico;
- Il problema della rappresentazione secondo scale di proporzione;
- Ipotesi operative con applicazione d'uso dei concetti acquisiti alla situazione problematica;
- Realizzazione del progetto;
- Dalla rappresentazione tridimensionale a quella bidimensionale: la mappa dell'aula;
- Esperienze di visuale dall'alto: elementi costanti ed elementi variabili e relative rappresentazioni sul foglio;
- Costruzione di impronte e definizione di contorno/sagoma;
- Dalle sagome degli elementi del plastico dell'aula alla sua mappa (smontaggio);
- Caratterizzazione di elementi sulla mappa, elaborazione di una legenda.

(Allegato 1: griglia)

Costruzione di un plastico - Scuola Primaria, classe 2ª C

- Osservazione dell'ambiente classe (analisi della forma e della dimensione, la funzione e l'uso degli arredi..);

[1] Progetto "A quattro zampe si apprende meglio" - Istituto comprensivo N° 3 Bologna; Classi coinvolte: 2° B e 2° C della scuola primaria "Bottego"; 1° C della scuola secondaria di primo grado "Salvo D'Acquisto"; Insegnanti M. Chiarelli, A. Rimondi, M. Lio, V. Nassetti; G. Bazzocchi, A. Zanella; Responsabile Giuseppe Bazzocchi.

- Giochi ed esercizi per acquisire e consolidare i concetti di dimensione (lunghezza, altezza, profondità, estensione);
- Giochi ed esercizi per prendere coscienza della relazione tra sé e lo spazio;
- Rappresentazione spontanea dell'aula mediante il disegno;
- Giochi e conversazioni per guidare alla scoperta della necessità di mantenere la proporzione tra ambienti e arredi nella rappresentazione;
- Ricerca di un campione valido per ridurre ambiente e arredi (unità di misura);
- Costruzione del plastico scegliendo i materiali adatti ad essere maneggiati dai bambini.

(Allegato 2: plastico)

Scale e simboli - Scuola secondaria di primo grado

Percorso

• La rappresentazione dell'aula

Rilevazione delle misure, rappresentazione in modo approssimato su un foglio a quadretti, scelta dell'unità di misura, ricostruzione in scala sempre su un foglio a quadretti.

• La planimetria della scuola in scala 1/1.000

Individuazione della scala utilizzata per questa planimetria; orientamento della planimetria; individuazione nella planimetria di alcune zone; costruzione di una griglia con carta trasparente per conteggiare facilmente la superficie in Mq.

• La planimetria del quartiere in scala 1/5.000

Individuazione della scala utilizzata per questa planimetria; orientamento della planimetria; individuazione di percorsi stradali casa-scuola, scuola-edifici pubblici del quartiere, segnali stradali, comportamenti corretti.

(Allegato3: planimetria del quartiere)

• La planimetria della città in scala 1/25.000

Individuazione della scala utilizzata per questa planimetria; orientamento della planimetria; individuazione della viabilità principale e degli edifici pubblici della città; costruzione di uno scalimetro per calcolare direttamente i Km.

(Allegato 4: planimetria della città)

• Carta geografica della regione in scala 1/350.000

Individuazione della scala utilizzata per questa planimetria; orientamento della planimetria; individuazione di città e province; calcolo di alcune distanze attraverso la costruzione degli scalimetri; calcolo di alcune superfici attraverso la costruzione delle griglie; elaborazione di tabelle riassuntive di tutte le scale di proporzione, relative al loro utilizzo; elaborazione di prospetti di sintesi relativi alle dimensioni di un Kmq nelle varie scale.

Percorso

- Raccolta dei simboli incontrati nelle varie carte o planimetrie topografiche utilizzate e relativa legenda;
- Comparazione della simbologia nelle varie scale di proporzione; costruzione di tabelle apposite.

Verifiche

Vengono predisposte prove strutturate, quali: semplici problemi di misurazione di distanze e calcolo della scala di proporzione; esercitazioni di orientamento di carte o planimetrie; lettura dei simboli; corretta collocazione degli stessi in una determinata carta (o planimetria); ricostruzione dell'esperienza mediante elaborazione di mappe concettuali, schemi e sintesi.

Conclusioni

Il progetto si inserisce in un tessuto di progettazioni e attività didattiche già molto ricco ed articolato. Le attività svolte nelle scuole "Bottego" nella seconda B e nella seconda C della primaria si sono sviluppate lungo l'intero arco dell'anno e hanno visto impegnati i due team di insegnanti delle rispettive classi.

I concetti di di e e sono in parte noti ai bambini di seconda primaria, ma certamente non ancora pienamente interiorizzati. Questo progetto offre la possibilità di "costruire" in modo pragmatico questi concetti basilari della categoria dello spazio. Il continuo alternarsi dei momenti di concretezza operativa con i momenti di riflessione e rielaborazione, preceduti da fasi di osservazione attenta e problematica, ha portato i bambini a scoprire, agendole, le relazioni fondamentali a livello spaziale.

Tale processo di costruzione dei concetti di base avvia un percorso verso le categorie fondanti della geometria e della misurazione dello spazio che potranno poi essere utilizzate in geografia, in geometria, in matematica, in scienze (fisica) e in scienze motorie.

Ecco concretamente realizzato il primo passo di un curricolo interdisciplinare molto articolato, all'interno del quale si può inserire anche l'esperienza che si è svolta della prima secondaria di primo grado della scuola "Salvo D'acquisto".

Partire da momenti di "fantasia" per riportare l'attenzione al concreto e al reale consente di far compiere ai bambini quel salto psicologico necessario per ricostruire l'esperienza: fare in modo, cioè, che lo squilibrio cognitivo tra il fantastico e la realtà crei un "problema da risolvere" e che l'esperienza del "fare" necessario alla soluzione concretizzi concetti che fino ad allora erano solo .

L'esperienza è stata certamente positiva, come positivo e importante è stato l'aspetto interdisciplinare che ha alleggerito i momenti più faticosi. Da questo itinerario sono stati arricchiti: il lessico, il piacere di lavorare insieme, la consapevolezza di essere "gruppo", la soddisfazione di risolvere insieme situazioni problematiche, l'orgoglio di aver costruito tutti insieme il plastico dell'aula assai rispondente al reale.

Riteniamo di poter affermare che il valore aggiunto del progetto sia costituito dalla sua strutturazione in verticale: le attività svolte nella scuola primaria e quelle effettuate nella secondaria di primo grado si configurano infatti come momenti distinti ma facilmente inseribili all'interno dello stesso percorso curricolare: i primi (scuola primaria) risultano strutturalmente fondamentali per la costruzione delle conoscenze-competenze di base relativamente alla rappresentazione, ricostruzione, razionalizzazione e orienta-

mento nello spazio; i secondi (scuola secondaria di primo grado) ripartendo dalle stesse competenze consolidano e approfondiscono il solco tracciato a livello di scuola primaria. Ciò espandendo in contesti spaziali non immediatamente percepibili, e quindi fondamentalmente astratti, e portando i ragazzi a essere consapevoli delle difficoltà di interpretazione e lettura della realtà circostante.

Bibliografia

Giampietro Paci, , vol. I, Zanichelli, Bologna, 2003.
AA.VV., , Loescher, Milano, 2001.
, Zanichelli, Bologna, 2007.

Cartografia

Carta Tecnica Regionale, sezione n. 220080 Borgo Panigale scala 1/10.000.

Carta Topografica, Foglio speciale Bologna, ed. 1987 scala 1/50.000, Regione Emilia Romagna.

Carta I.G.M. scala 1/100.00 serie M691 foglio BO 87 (compilato nel 1950 e aggiornato per particolari importanti nel 1951 e per autostrade nel 1959-60).

Parte IV

Tra didattica e formazione

UN ESEMPIO DI FORMAZIONE IN SERVIZIO: L'ESPERIENZA DEL CIRCOLO DI CENTO-RENAZZO

Lucrezio,

La gestione comunitaria delle terre, la tutela ambientale e la proprietà collettiva non sono idee rivoluzionarie di neonati movimenti ambientalisti, ma risalgono all'epoca pre-romana, per radicarsi in età feudale.

Attualmente i terreni collettivi, come le e le emiliane, le o le alpine, coprono un'estensione territoriale stimata tra i 3 e i 5 milioni di ettari.

I segreti dei demani collettivi sono l' e l' : le terre nascono come patrimonio di tutti e tali devono restare tutelate da abusi edilizi e da altre forme di sfruttamento indiscriminato.

La persistenza nel nostro territorio di un esempio di gestione partecipata dell'economia locale (le) ha indotto negli insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Cento-Renazzo forti motivazioni per un'azione formativa volta alla scoperta delle proprietà collettive come paradigma di sostenibilità ambientale.

Citando E. Tiezzi, si intende per sostenibilità "l'insieme di relazioni tra le attività umane e la loro dinamica e la biosfera, con le sue dinamiche, generalmente più lente. Queste relazioni devono essere tali da permettere alla vita umana di continuare, agli

individui di soddisfare i loro bisogni e alle diverse culture umane di svilupparsi, ma in modo tale che le variazioni apportate alla natura dalle attività umane stiano entro certi limiti così da non distruggere il contesto biofisico globale[1]".

Su proposta del Gruppo regionale di ricerca sulla Geografia (specificamente dal sottogruppo composto da Elisa Cristofori, Maurizio Fortini, Dario Ghelfi, Mauro Marchetti), è stata quindi organizzata un'intensa attività laboratoriale, così articolata: un percorso di aggiornamento / formazione per gli insegnanti di scuola Primaria e Secondaria di primo grado (v. allegato A "Programma del corso") e la predisposizione di varie unità di apprendimento per gli alunni dei due ordini di scuola (di cui si riporta in allegato B un esempio predisposto per le ultime classi della primaria).

ALLEGATO A

Contenuti

:

- aspetto morfologico e cambiamenti climatici
- idrografia del territorio e modifiche del corso dei fiumi
- paleoalvei e confini naturali
- cartografia con attività laboratoriale

:

- formazione delle pianure e idrografia del territorio
- origine geologica e confini del territorio della Partecipanza
- bonifiche e coltivazioni
- insediamenti abitativi
- ripristino di un ambiente naturale nel Parco "I Gorghi" di Renazzo
- laboratori sul territorio (parco "I Gorghi" con carta e percorso orientistico e uso della bussola)

:

- storia locale e storia generale nella progettazione didattica
- la ricerca storica e l'uso delle fonti
- proprietà collettive e demani civici
- modifica del territorio e insediamenti rurali
- autonomia politica, economica e imprenditoriale

Tempi: n. 8 incontri di 2 ore e 30 ciascuno

Obiettivi

- Leggere e interpretare dati della realtà
- Conoscere e saper usare vari tipi di carte (geografica, catastale, tematica e orientistica).

---

[1] Enzo Tiezzi, , Donzelli editore, Roma, 2005

- Usare correttamente la bussola
- Orientare la carta e usare i simboli convenzionali
- Organizzare attività orientistiche
- Definire le curve di livello e disegnare il profilo altimetrico di un territorio
- Attività di ricerca e studio di carte e mappe diacroniche di un territorio
- Produzione di plastici e riduzioni in scala con modelli altimetrici
- Costruzione di mappe in successione cronologica per ordinare le tappe della formazione geomorfologica di una zona
- Percorsi orientistici con uso della bussola
- Visita guidata alla "Casa del Malafitto".

Stumenti e risorse

Carte, testi, bussole, supporti informatici, fotografie aeree, immagini satellitari

Relatori

L'origine della pianura Padana; la struttura del territorio Cento-Pievese; modificazioni provocate dal Reno e dal Panaro; i terreni delle partecipanze e loro ripartizione geometrica in "morelli" e "tramorelli"; gli insediamenti abitativi; attività orientistica nel parco "I Gorghi".

Proprietà collettive e demani civici; le Partecipanze e i contratti di enfiteusi; toponimi e centuriazione romana; le misurazioni agronomiche; il manso come unità di misura di sostentamento; attività di bonifica del territorio attraverso la costruzione di canali di scolo e la colmata; paleoalvei come sede delle prime forme di insediamento; i cambiamenti del corso del fiume Reno.

Storia locale e generale nella progettazione didattica (il paese, il borgo, il quartiere, la città); la salvaguardia del proprio ambiente e dei propri beni culturali come componenti della propria identità individuale e sociale; analisi di permanenze e mutamenti nel territorio.

Formazione geologica della Terra e dei vari ambienti geografici; la formazione delle pianure alluvionali; forme e depositi fluviali, fluvioglaciali, lacustri; geomorfologia dell'area di Pianura Padana fra Cento, Finale Emilia e Sant'Agostino; evoluzione idrografica, sedimentaria e geomorfologia del territorio ferrarese; morfoanalisi della veteroidrografia centese e modello evolutivo del dosso fluviale; presentazione e uso di carte dell'I.G.M.; attività operativa sulle curve di livello e profilo altimetrico di un territorio.

Visita guidata ad un'abitazione tipica rurale della Partecipanza Cento-Pievese.

Verifica

Al termine del percorso di formazione è stato distribuito un questionario di gradimento al fine di monitorare il livello di soddisfacimento degli insegnanti in ordine a: chiarezza espositiva dei relatori, centralità rispetto agli argomenti trattati, interesse/utilità dei lavori di gruppo; relazioni interpersonali e clima generale; aspetti organizzativi; ricaduta sulla didattica della geografia in applicazione delle .

Viene qui riportato il questionario di valutazione del corso, comprensivo delle indicazioni di gradimento, espresse dai docenti.

Per cortesia, attribuisca un punteggio da 1 a 5 (1 è il punteggio più basso, 5 quello più alto) per indicare se l'aggiornamento ha risposto alle Sue aspettative relativamente a:

1.	Area ambientale				3	14
2.	Area storica				5	13
3.	Area geografica			2	5	11

1.	Interesse				3	16
2.	Utilità				6	13

1.	Articolazione del corso				6	12
2.	Relazioni interpersonali e clima generale			1	7	11
3.	Aspetti organizzativi				7	12

Attribuisca un punteggio al corso nel suo complesso:

			9	10

Le chiediamo di indicare uno o più aspetti di particolare interesse e utilità del corso:
Area Storico-Geografica (3); Uscite sul territorio (2); Area Storico-Ambientale (1); Storia locale (3); Area Storica (1); Risorse del territorio (2); Cartografia (2); Lavoro sulle fonti; Integrazione tra le aree trattate.
e uno o più aspetti critici da migliorare:
Complessità dei laboratori di cartografia (3); orario talvolta concomitante con le lezioni pomeridiane degli insegnanti.

Nell'ipotesi di prosecuzione del progetto, ha qualche suggerimento o indicazione per il futuro?
Aumentare le ore di attività laboratoriale (4); Approfondire la tematica "usi civici del territorio".

Osservazioni

Pur non addentrandosi in un'analisi approfondita, si ritiene di dover puntualizzare i seguenti elementi:

- l'ampia maggioranza dei gradienti più positivi (valori 4 e 5) espressa sui contenuti e le modalità del percorso di formazione;
- il ventaglio di preferenze accordate ai diversi temi, cifra di un'efficace comunicazione dei relatori;
- la centratura sulla cartografia come unico aspetto di contenuto suscettibile di miglioramento;
- la richiesta del potenziamento dell'attività laboratoriale, come articolazione di un eventuale successivo percorso formativo.

ALLEGATO B -

Il percorso, realizzato nel quarto bimestre dell'anno scolastico 2005-06, ha coinvolto le classi III, IV e V di tutto il circolo.

Finalità:

Saper inquadrare in un contesto spazio-temporale i processi di trasformazione di un territorio in riferimento alla propria identità socio-culturale.

Obiettivi generali:

- saper individuare i segni dei cambiamenti;
- utilizzare le serie cartografiche per conoscere l'azione dell'uomo nell'ambiente, nel corso del tempo;
- confrontare carte di diversa scala per cogliere problemi e intuire soluzioni.

Obiettivi cognitivi specifici:

- riconoscere i cambiamenti nello spazio direttamente esperibile;
- individuare l'interconnessione ambiente/uomo, nelle scansioni temporali;
- comprendere il ruolo delle partecipanze agrarie nello sviluppo storico, geografico economico e sociale del territorio;
- stimolare lo spirito di osservazione e la curiosità per l'ambiente naturale;
- comprendere l'importanza delle caratteristiche ambientali nel condizionare le attività umane.

Raccordi interdisciplinari tra Geografia, Storia, Italiano, Scienze, Arte e Immagine, Attività motorie, Matematica.

Contenuti

- storia delle Partecipanze Agrarie del Cento-Pievese;

- il territorio delle Partecipanze Agrarie tra bonifiche e coltivazione del suolo;
- gli insediamenti abitativi;
- il parco dei "Gorghi" a Renazzo: un esempio di ripristino di ambiente naturale;
- il macero, la produzione e la lavorazione della canapa.

Attività

- osservazione del territorio attraverso visite guidate;
- lettura di carte di diversa levata;
- raccolta di informazioni sulle origini della pianura alluvionale del fiume Reno;
- lettura di carte sui diversi percorsi del fiume Reno;
- raccolta di informazioni sulle attività di bonifica del territorio;
- conoscenza delle fasi della lavorazione della canapa;
- costruzione di plastici sulle diverse fasi della lavorazione della canapa (v. foto);
- conoscenza delle tecniche di costruzione dei maceri, falde artesiane e falde freatiche;
- conoscenza delle tipologie di insediamento umano nei territori della Partecipanza;
- conoscenza di alcuni articoli dello Statuto della Partecipanza;
- visita guidata ad una casa del territorio della Partecipanza;
- attività orientistica presso il "Parco dei Gorghi".

Modalità di insegnamento

Lezione frontale, lezione dialogica, insegnante singolo, insegnante in compresenza con altri, costruzione di un plastico sulla lavorazione della canapa.

Spazi per l'attività

Aula, laboratorio di informatica, palestra, uscite nel territorio "Parco dei Gorghi".

Lavoro richiesto agli alunni

Individuale, di gruppo.

Modalità della classe

Classe intera, piccolo gruppo, gruppo misto.

Materiali di supporto per l'attività

Libri di testo, ulteriore documentazione cartacea, sussidi audiovisivi, materiali informatici; foto aeree e satellitari, diapositive del territorio della Partecipanza Agraria e modellini didattici; materiale per la realizzazione di plastici e giochi didattici.

Verifica:

per controllare i processi di apprendimento, le conoscenze apprese, le relazioni tra le conoscenze, i concetti costruiti.

che verificano qualità e quantità degli apprendimenti complessivi.

UN’INDAGINE TRA I DOCENTI

Nel corso del secondo anno di attività, il gruppo di ricerca ha inteso approfondire il rapporto tra formazione ed insegnamento disciplinari, attraverso un’indagine conoscitiva effettuata presso un campione rappresentativo di docenti operanti nel primo ciclo di istruzione; ciò allo scopo di raccogliere elementi utili ad una riflessione sulle più rilevanti necessità formative in campo geografico.

Il questionario, elaborato dagli scriventi con la consulenza del prof. Mauro Marchetti e proposto tramite la collaborazione di alcuni componenti del gruppo, ha trovato un riscontro positivo da parte degli insegnanti coinvolti, che hanno risposto in numero elevato all’invito di compilazione e restituzione.

L’analisi dei dati[1] viene proposta attraverso tabelle e grafici, conseguentemente ai quali sono espresse una serie di considerazioni.

Si ringraziano per la preziosa collaborazione gli Istituti che hanno contribuito all’indagine:

- Direzione Didattica 13° Circolo Bologna;
- Istituto Comprensivo 5 di Bologna;
- Istituto Comprensivo 12 di Bologna;
- Istituto Comprensivo di Casalecchio Centro (BO);
- Direzione Didattica 1° Circolo di San Lazzaro (BO);
- Direzione Didattica 6° Circolo di Modena;
- Direzione Didattica di Cento-Renazzo (FE);
- Scuola Media di Sant’Agostino (FE);
- Istituto Comprensivo Don Chendi di Tresigallo (FE);
- Direzione Didattica 4° Circolo di Piacenza;
- Istituto Comprensivo Este di Massa Lombarda (RA);
- Direzione Didattica 4° Circolo di Faenza (RA).

[1] Per la consultazione dei dati integrali dell’indagine, si rimanda al testo riportato in Appendice.

A proposito di geografia: quale rapporto tra formazione e insegnamento?

Fascia d'età: ☐ fino a 30; ☐ 31-40; ☐ 41- 50; ☐ 51-60; ☐ 61 o più
☐ M ☐ F
Anni di insegnamento: ☐ 0-1; ☐ 2-5; ☐ 6-10; ☐ più di 10
Anni di insegnamento di geografia: ☐ 0-1; ☐ 2-5; ☐ 6-10; ☐ più di 10
Docente di scuola: ☐ primaria ☐ secondaria di primo grado

1. Secondo lei, ci sono differenze (e quali) tra la geografia che ha studiato quando era alunno/a e la geografia che insegna ora?
.....
.....

2. Fino a quale livello scolastico ha ricevuto una formazione in campo geografico?
☐ solo scuola superiore (specificare quale) .....
☐ università

3. Ha frequentato corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche?
☐ Sì ☐ No

Se sì, in quali ambiti tematici?
☐ contenuti
☐ metodo
☐ strumenti
☐ lessico
☐ altro (specificare) .....
.....

4. A suo giudizio, la formazione che ha ricevuto quali settori della geografia ha privilegiato?
☐ geografia umana
☐ geografia fisica
☐ geografia economica

5. Come valuta la formazione che ha ricevuto, in rapporto alla disciplina "geografia"?
☐ adeguato
☐ parzialmente adeguato
☐ carente/insufficiente
☐ altro .....

6 a. In quali aspetti della disciplina ritiene di essere **più preparato**? (max 2 opzioni)
☐ contenuti
☐ metodo
☐ strumenti
☐ lessico

6 b. Secondo lei, per quale motivo?
☐ formazione scolastica
☐ preparazione personale, passione
☐ aggiornamento e formazione professionale
☐ esperienza diretta
☐ altro .....

7 a. In quali aspetti della disciplina ritiene di essere **meno preparato**? (max 2 opzioni)
☐ contenuti
☐ metodo
☐ strumenti
☐ lessico

7. b Secondo lei, per quale motivo?
☐ scarsa formazione scolastica
☐ modesto interesse personale
☐ infrequenti occasioni di aggiornamento/formazione professionale
☐ limitata esperienza diretta
☐ altro .....

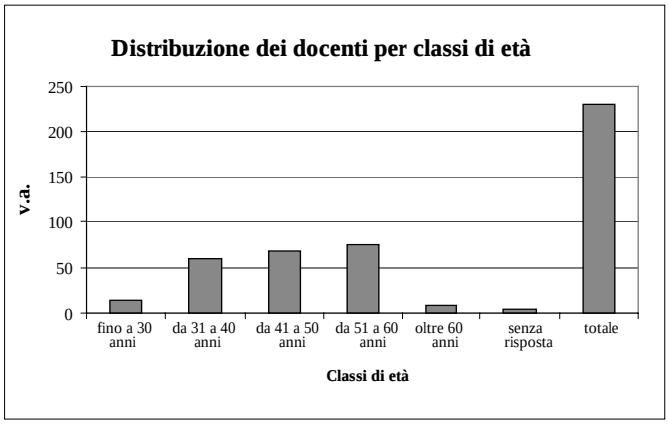
8. Quale tra questi sostantivi ritiene più adatto a definire il rapporto tra la geografia e le altre discipline?
☐ autonomia
☐ dipendenza
☐ marginalità
☐ interdisciplinarità
☐ altro .....

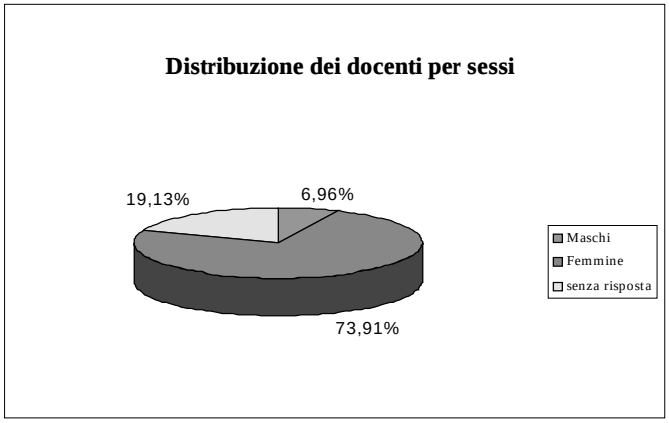
9. Secondo lei, quale ruolo assume, per la conoscenza della geografia, l'apprendimento anche mnemonico di specifici dati, nozioni, informazioni?
☐ scarso
☐ necessario alla concettualizzazione e alla costruzione di relazioni
☐ prioritario rispetto alla disciplina
☐ strategico per il rafforzamento delle capacità mnemoniche

10. Se dovesse definire una "intelligenza geografica", con quali elementi la caratterizzerebbe?

Riflessioni sugli esiti dell'indagine[1]

Attraverso i dati restituiti nella parte introduttiva al questionario si può ricostruire in estrema sintesi la figura-tipo dell'insegnante che ha collaborato all'indagine: è una docente di scuola primaria, con un'età compresa tra i 51 e i 60 anni, in servizio da più di 10 anni, la maggior parte dei quali dedicati anche all'insegnamento della geografia.

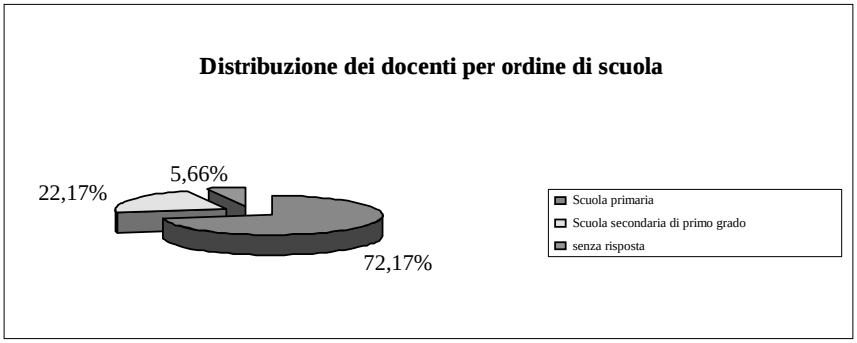




[1] Si fa riferimento alla "Presentazione dei dati dell'indagine", curata da Giuseppe Farina e riportata in appendice.

La figura che emerge da questa indagine si discosta relativamente da quella che si può evincere dai dati statistici riportati nel Rapporto regionale sulla scuola dell'Emilia Romagna[2] (riferiti alle due fasce scolastiche corrispondenti alla scuola dell'obbligo): considerando i fattori dell'ordine di scuola e di genere, i sottocampioni più consistenti a livello regionale sono infatti costituiti dalle docenti di scuola primaria e specificamente dalle docenti di scuola primaria tra i 41 e i 50 (superano di circa 550 unità le docenti tra i 51 e i 60 anni).

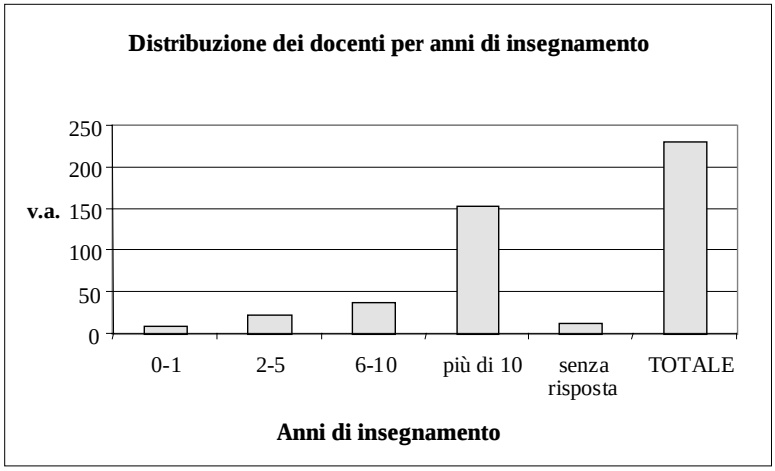
Un altro dato significativo ai fini della rappresentatività del nostro campione è riconducibile (cfr.) alla proporzione tra docenti di scuola primaria e docenti di scuola secondaria di 1° grado, pari a circa 3:1, mentre quello riscontrabile dai dati regionali è inferiore al 2:1: ciò è dovuto al peso più rilevante degli insegnanti della fascia scolastica inferiore all'interno del gruppo di scuole coinvolto nell'indagine (6 circoli didattici, 5 istituti comprensivi, 2 medie).

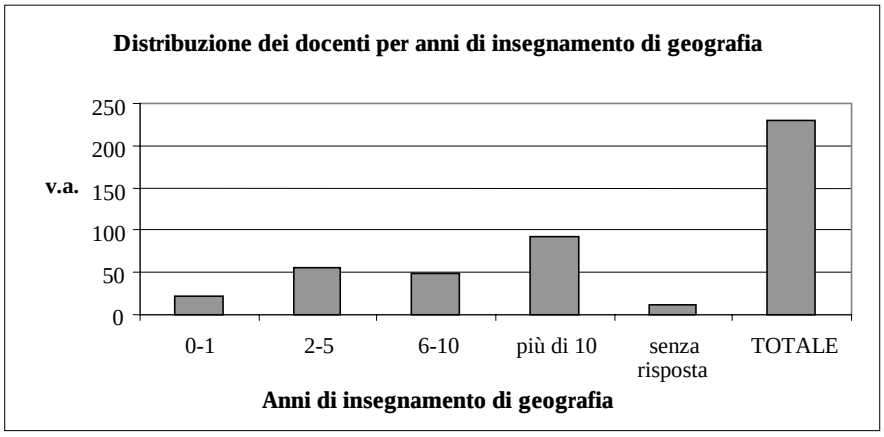


Analizzando nel dettaglio i dati forniti (, per quanto concerne il rapporto tra anni di insegnamento complessivo e anni di insegnamento della geografia, si nota una prevalenza, nella misura del 66, 09%, dei docenti con oltre una decina di anni di attività professionale contro un 40, 43% di insegnanti che ha dedicato analogo numero di anni all'insegnamento di questa disciplina. Un gruppo rappresentativo ai fini dell'indagine (pari al 45,12%) è quello costituito per aggregazione dai docenti che hanno dai 2 ai 10 anni di esperienza specifica in campo geografico.

I dati del grafico 1 ci ripropongono il tema dell'invecchiamento del corpo docente italiano che appare uno dei temi più sentiti non solo per quanto attiene all'insegnamento della geografia ma più in generale per tutto il sistema istruzione. Dal grafico 1, pur con le dovute limitazioni legate alla scelta del campione, traspare che l'andamento della distribuzione delle classi d'età è decisamente spostato verso le classi più anziane.

[2] USR – IRRE - Regione Emilia Romagna, , Napoli, Tecnodid, 2006 - (tab. 39 e 40), pag. 83.





Sostanzialmente gli anni di insegnamento appaiono fortemente correlati con gli anni di insegnamento della geografia ovvero, nella maggior parte dei casi, chi ha iniziato ad insegnare la geografia ha proseguito in tale attività.

Si è riscontrata un'alta percentuale (superiore al 92%) di risposte date alla
che ha inteso sondare tra gli insegnanti le percezioni delle differenze tra la geografia studiata in prima persona sui banchi di scuola e quella attualmente insegnata

Le risposte aperte configurano un quadro articolato di motivazioni (cfr. Presentazione dei dati in appendice) ma si polarizzano sostanzialmente (il 91%) sul riconoscimento di due diverse caratterizzazioni nell'insegnamento della disciplina, una legata al presente e l'altra ad un periodo risalente a 30 - 40 anni fa.

Più in particolare gli insegnanti attribuiscono all'attuale modello di geografia - rispetto alle prassi del proprio passato di studenti - un'impostazione meno mnemonica e meno nozionistica, con informazioni tra loro maggiormente correlate (per il 25% delle risposte fornite), un orientamento maggiormente rivolto ad aspetti antropologici, socio-economici ed ecologici (per un altro 25%), incontrando su questi terreni l'apporto di categorie interpretative e strumenti propri di altre discipline (questa posizione è riconducibile specificamente al 10% delle indicazioni).

In questa logica, portatrice di un maggiore approfondimento conoscitivo, vengono riconosciuti come importanti oggetti di studio le problematiche a livello planetario, afferenti in particolare all'ecosistema Terra: emerge una sostanziale differenza con la trattazione più schematica e più standardizzata dei temi propria del modello di geografia con cui si sono formate diverse generazioni di insegnanti.

Il segno della discontinuità si evince anche dai numerosi riferimenti all'uso di metodologie e strumenti tecnologici che rendono più chiari i contenuti ed operativo il rapporto con la disciplina.

Nell'insieme si può quindi ricavare l'immagine nella dimensione presente di una disciplina maggiormente incline ed attrezzata a misurarsi con le conoscenze complesse della realtà contemporanea, orientata alla trasversalità, con tratti prevalentemente legati alla sfera socio-antropologico-ambientale e non rinchiusa nel recinto ristretto dello studio segmentato della dimensione fisico-politica.

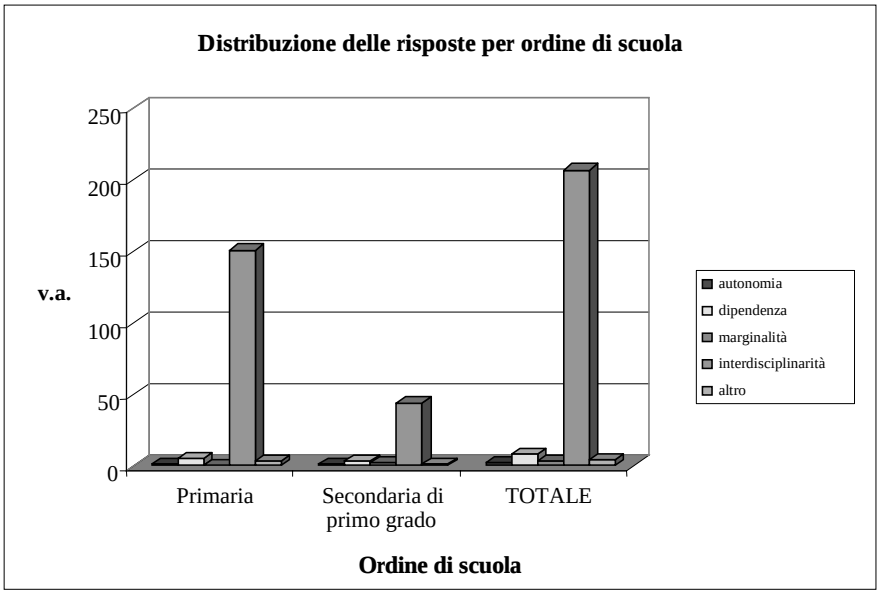
Dal quadro delle risposte multiple fornite alla domanda 8 "

(-) si individuano elementi di coerenza con quanto sopra esposto.

Il rapporto fra la geografia e le altre discipline viene infatti identificato con il termine "interdisciplinarità" da parte della schiacciante maggioranza dei docenti che si concentrano per un 75% nella scuola primaria ove storicamente la disciplina viene proposta all'interno di un ambito unitario.

Anche tra gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado (nonostante la geografia sia collocata tra le discipline umanistiche e quindi affidata ad insegnanti di area umanistica il cui curriculum formativo specifico è fortemente orientato) viene comunque riconosciuto alla geografia il ruolo di disciplina a carattere interdisciplinare. Nel caso degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado la percentuale di chi ritiene, infatti, che esista un forte rapporto di interdisciplinarietà tra la geografia e le altre discipline si avvicina molto a quella riscontrata tra gli insegnanti di scuola primaria (86% contro il 94%). Questo fatto è per certi versi sorprendente, comunque interessantissimo se si analizza con attenzione la formazione iniziale delle due categorie di insegnanti di geografia, quasi ininfluente su questo giudizio attribuito alla disciplina.

La visione interdisciplinare della geografia viene rafforzata dall'analisi delle indicazioni fornite sotto la voce "altro" segnatamente da "orientamento", "trasversalità ed intercultura","disciplina che veicola l'attualità": tali posizioni denotano una spendibilità della geografia nell'interpretazione complessa ed articolata della realtà presente, caratterizzata da rapporti di profonda contaminazione culturale ed economica.



Da un'analisi più dettagliata della tabella 27 si può rilevare un maggiore peso percentuale attribuito dagli insegnanti compresi nella fasce da 2 a 5 e da 6 a 10 anni di insegnamento alla voce "dipendenza" che può essere letto come indice di una non autosufficienza della geografia, a livello di strumenti e categorie interpretative dei fenomeni studiati, condizione che la spinge conseguentemente su un terreno di interdipendenza.

Esaminando il quadro delle risposte alla domanda 9

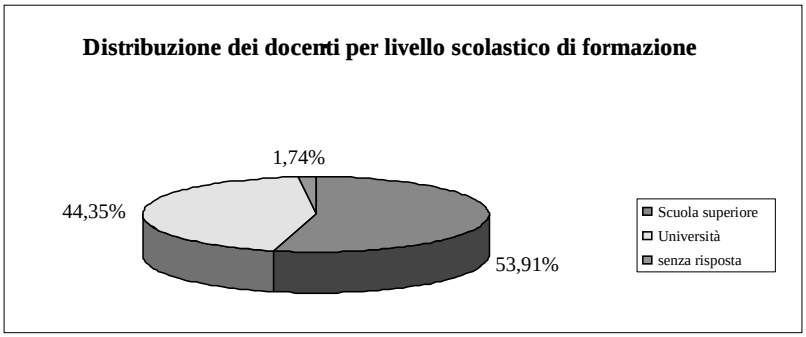
questa tipologia d'apprendimento viene interpretata da un'ampia maggioranza di docenti (con 172 indicazioni espresse su un totale di 218) come necessariamente funzionale alla concettualizzazione e alla costruzione di relazioni.

Il numero non trascurabile di risposte che attribuiscono a questa modalità di apprendimento un valore strategico per il rafforzamento delle capacità mnemoniche (32 su 218) è riconducibile ad un gruppo di docenti che riconosce alla dimensione dell'esercizio della memoria anche sul piano geografico un valore intrinseco e di per sé fondativo.

Per concludere si può affermare che il campione intervistato ha un'idea di geografia ben caratterizzata sul terreno dell'intreccio con altre discipline per favorire negli alunni una lettura ed una conoscenza fondate di dati della realtà fisica, antropica ed economica. A tale fine la dimensione mnemonica non va considerata come fine a se stessa ma nella direzione funzionale, anche e soprattutto, alla formazione di concetti e all'individuazione di relazioni interpretative di fenomeni cui afferiscono specifiche dimensioni di linguaggio, di strumenti e di modalità procedurali.

La domanda 2
induceva gli insegnanti del campione a sviluppare una specifica riflessione sul versante della propria formazione disciplinare.

Dall'analisi dei dati emerge complessivamente una leggera prevalenza della formazione acquisita a livello di scuola superiore (nell'ordine del 53,91%).

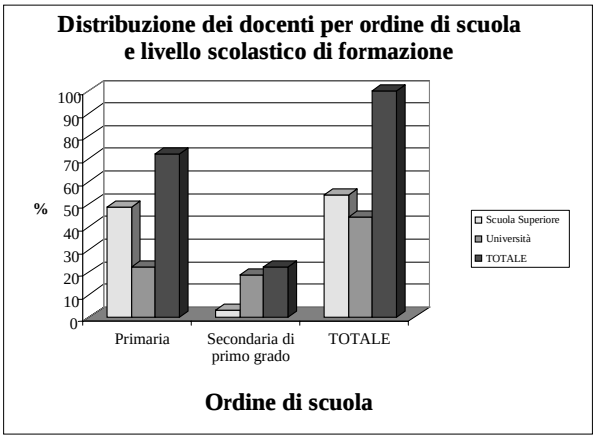


Analizzando più dettagliatamente gli elementi forniti dai docenti si riscontrano:

- il dato di prevalenza del livello di formazione universitaria negli insegnanti in servizio solo nell'ultimo decennio
- la maggior consistenza del sottocampione dei docenti di scuola primaria con formazione non universitaria (il 48,70% del totale degli interpellati), due terzi dei quali ha terminato gli studi con l'acquisizione del diploma di scuola superiore ( ).

Si ritiene di poter interpretare questi dati soprattutto alla luce della non obbligatorietà, fino al termine dello scorso decennio, della laurea come titolo di accesso all'insegnamento nella scuola primaria.

Si può quindi affermare che ci troviamo di fronte ad un gruppo che si è misurato più di 10 anni fa con un livello non universitario di formazione geografica; una parte di questi docenti può avere successivamente completato la propria formazione iniziale frequentando il più elevato segmento di studi.

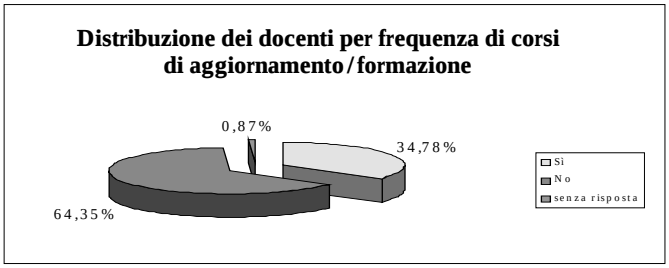


La formazione in servizio

La domanda 3

ha permesso di acquisire elementi utili alla riflessione più generale riguardante il rapporto formazione - insegnamento della disciplina.

La maggioranza dei docenti che ha partecipato all'indagine dichiara di non avere frequentato corsi di formazione inerenti lo specifico disciplinare , evidenziando un'attenzione non particolarmente significativa rispetto all'aggiornamento delle proprie competenze in campo geografico: si tratta di un dato da porre senz'altro in relazione con le esigenze più oltre espresse rispetto ai bisogni formativi



Analizzando i dati distribuiti anche in rapporto agli anni di insegnamento si nota come una parte considerevole, pur non maggioritaria, dei docenti con più di 10 anni di attività abbia frequentato corsi di aggiornamento, con uno scarto rilevante in positivo rispetto alle altre fasce di impegno temporale sulla disciplina.

Infatti, fino al 10° anno di insegnamento si registra una fase caratterizzata da uno

scarso ricorso alla formazione in servizio: le ragioni di questo break successivo all'acquisizione della laurea o del diploma superiore potrebbero essere ricondotte[3]

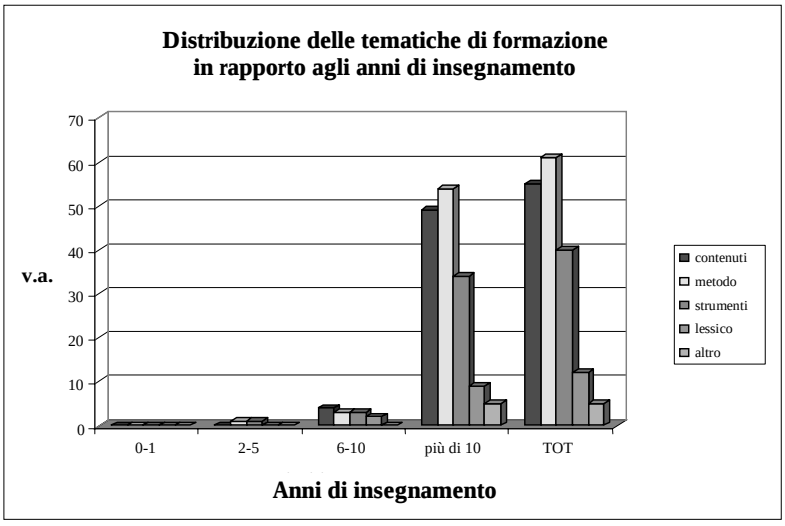
- alla modesta offerta da parte dell'amministrazione di iniziative di formazione nell'ultimo decennio

- alla minor inclinazione della nuova leva di docenti a ricorrere a questa modalità di potenziamento delle proprie competenze professionali, probabilmente sia per un certo sradicamento dalle realtà scolastiche legato alle diffuse condizioni di precarietà sia per il prevalere di considerazioni di complessiva autosufficienza nel campo specifico in base al proprio bagaglio dì ingresso nell'insegnamento.

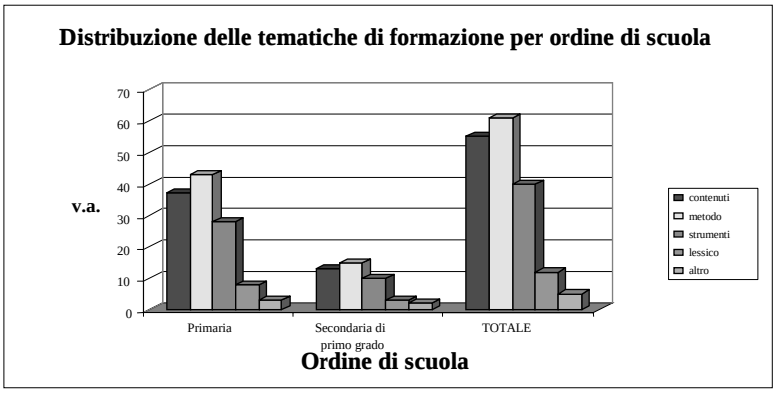
Nella scuola secondaria di I grado , pur a fronte di un minor rappresentanza numerica del campione, si registra un indice percentuale più elevato di adesioni a percorsi di aggiornamento (

Rispetto agli ambiti tematici sui quali si è incentrata la formazione seguita (oggetto di una precisa espansione in rapporto alla risposta positiva alla domanda si registra una prevalenza significativa, in termini quasi paritari, dei metodi e dei contenuti sugli strumenti ed ancor più netta sul lessico.

Queste differenziazioni vengono confermate all'interno delle risposte fornite dai due distinti gruppi per ordine di scuola e nella fascia superiore ai 10 anni di insegnamento, mentre, in sostanza, non si riscontrano tra i docenti che hanno alle spalle un impegno lavorativo temporalmente più ridotto.

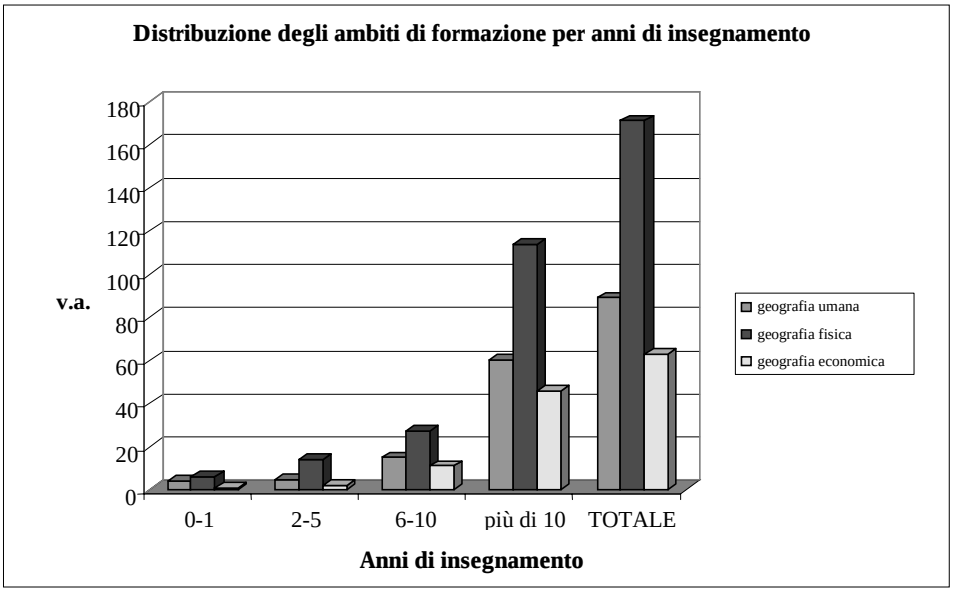


[3] La formulazione di questa ipotesi fa anche riferimento ad ulteriori elementi assunti da contatti informali e colloqui con docenti.

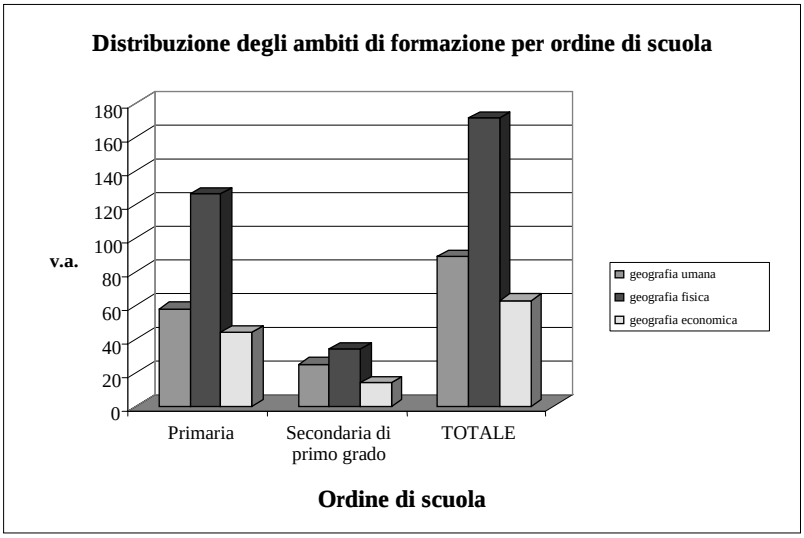


La domanda 4 “ ha cercato di acquisire elementi utili a ricostruire la tipologia di formazione ricevuta dal campione di insegnanti.

La geografia fisica risulta nettamente l’ambito privilegiato dei percorsi formativi seguiti , con dati di conferma nella distribuzione delle risposte in base agli anni di insegnamento, eccezion fatta per la fascia da 0 a 1 anni dove lo squilibrio tra la dimensione fisica ed umana è minore.



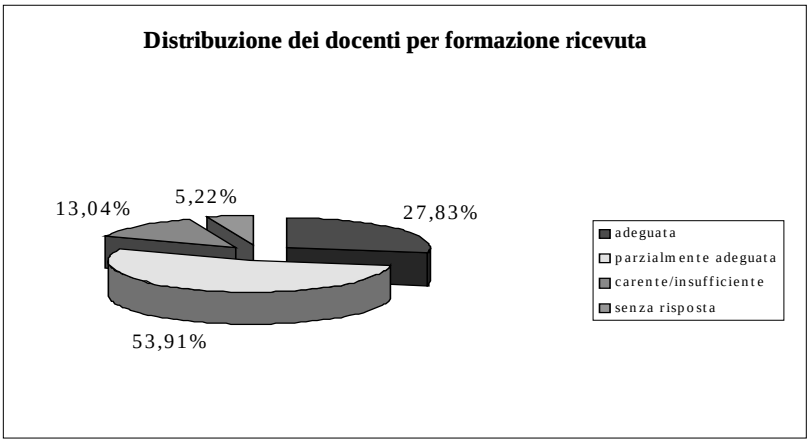
Considerando l'articolazione dei dati per ordine di scuola, si rileva che le "forbici" tra i diversi indirizzi della geografia risultano meno ampie nella secondaria di I grado e ciò si può ipotizzare dipenda dalla maggiore ampiezza della formazione universitaria che questo gruppo di docenti ha ricevuto[4].



[4] Questa differenza dipende anche dai curricula formativi in vigore o in buona parte ancora in vigore. Nella scuola secondaria superiore, infatti, ha perso un po' di spazio il tradizionale insegnamento geografico attribuito all'insegnante di "storia e geografia" mentre è rimasto pressoché immutato il monte ore attribuito alla geografia fisica tradizionalmente inserito tra gli argomenti scientifici (classe di concorso 60/A - "Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia"). Nell'Università, invece, permane la tradizione di offrire nella formazione di un insegnante di Geografia un curriculum orientato verso discipline prettamente umanistiche. La formazione di un insegnante di geografia avviene infatti in modo preponderante presso corsi di laurea delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze della Formazione, dove le discipline geografiche sono costituite essenzialmente da corsi di geografia umana o di geografia economico-politica (Settori Scientifico Disciplinari M-Ggr/01 "Geografia" e M-Ggr/02 "Geografia Economico-politica"). È anche per questo motivo che tra gli insegnanti di geografia della scuola secondaria di primo grado si riduce la forbice con un aumento relativo del peso della geografia umana ed economica rispetto alla geografia fisica(25/34 e 14/34 rispetto a 58/126 e 44/126 nella primaria). La geografia fisica invece è tipicamente un insegnamento fondamentale (Settore Scientifico disciplinare Geo 04) di corsi di laurea a carattere scientifico-naturalistico, posta tra gli insegnamenti di base volti espressamente alla formazione di insegnanti di scienze per la scuola secondaria di secondo grado (Classe di concorso 60/A- "Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia") o di matematica e scienze per la scuola secondaria di primo grado (Classe di concorso 59/A - "Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali nella scuola media").

La domanda 5
chiedeva il posizionamento su alcuni gradienti di giudizio riferiti all'esperienza compiuta nel suo complesso.

La valutazione espressa dagli insegnanti sulla formazione ricevuta in campo geografico si presenta articolata), attestandosi su un riconoscimento nell'insieme positivo: sommando le indicazioni "adeguata" e "parzialmente adeguata" si raggiunge il valore percentuale dell'81,74%, al cui interno il giudizio "parzialmente adeguata" incide nell'ordine del 53,91%.



Una porzione percentuale leggermente più consistente di docenti della primaria (28,31%) rispetto a quelli della secondaria di I grado (19,60%) apprezza in toto la formazione acquisita; a questo dato fa riscontro, oltre ad un'incidenza più bassa dei giudizi di insufficienza, un livello più elevato di non risposte ( ).

I docenti con maggiore anzianità di servizio, così come il gruppo della secondaria di I grado, rispondono alla domanda fornendo un numero più consistente, anche se sostanzialmente ridotto, di indicazioni di carenza ed insufficienza sugli specifici vissuti di formazione

Sullo sfondo di questa valutazione espressa in termini complessivi si possono contestualizzare i dati autovalutativi inerenti gli aspetti disciplinari di maggior preparazione, supportati dalle indicazioni dei motivi a cui possono essere ricondotti: si fa riferimento alla domanda 6 a "

218 docenti hanno fornito complessivamente 376 indicazioni; più specificamente

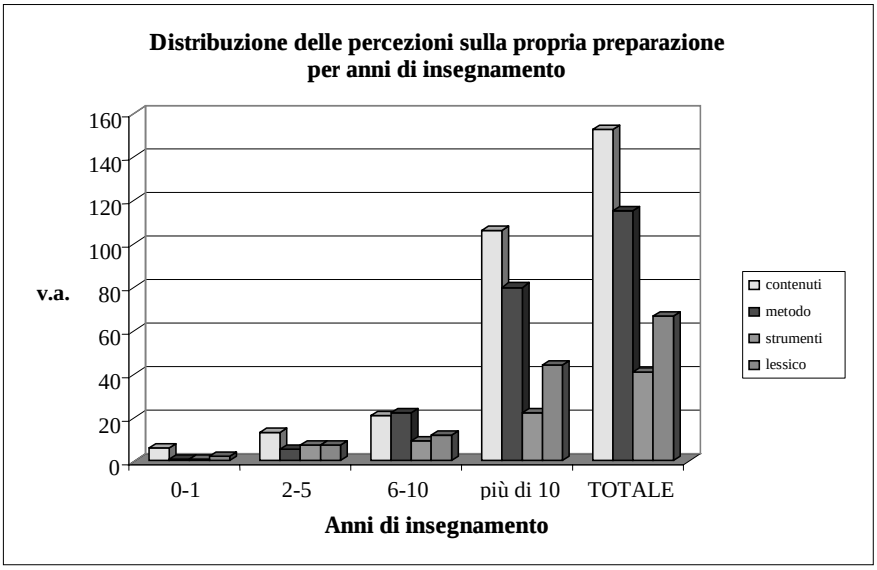
158 insegnanti, corrispondenti al 69% del campione, hanno espresso più di una risposta: questo dato evidenzia la mancanza di un catalizzatore nei punti di forza autopercepiti.

I partecipanti all'indagine indicano infatti (con una prevalenza superiore al 40%) di sentirsi maggiormente preparati sui contenuti e in percentuale ugualmente significativa (attorno al 30%) sul metodo; evidenziano nell'ordine una minor sicurezza sul lessico e sull'uso degli strumenti specifici.

Questi rapporti trovano piena corrispondenza tra i docenti della scuola primaria e nella fascia di maggior anzianità di servizio mentre, a livello della secondaria di I grado e della fascia compresa tra i 6 e i 10 anni di attività, si registra un minore differenziale tra le indicazioni di risposta, sempre comunque scarsamente direzionate sul lessico e sugli strumenti

Significativa appare anche la percentuale di risposta positiva alla voce "strumenti", decisamente ridotta rispetto alle voci "contenuti" e "metodo". Tale voce denota una minor sicurezza nell'uso degli strumenti rispetto ad esempio ai contenuti, soprattutto per gli insegnanti di scuola primaria (25 su 113 rispetto a 12 su 31 della scuola secondaria di primo grado). Questo dato, nonostante si ricavi nell'ambito dei punti di forza dell'insegnante, denota un certa congruenza con gli aspetti analizzati dalla domanda 7 che si occupa invece delle carenze nella preparazione dell'insegnante. In questo secondo caso emerge chiaramente la preoccupazione per la mancanza di un'adeguata capacità di padroneggiare gli strumenti propri della disciplina rispetto ai contenuti. Nella tab. 24 non sfugge che tra le possibili opzioni di risposta multipla (max 2), la padronanza degli strumenti è l'aspetto in cui l'insegnante si sente meno preparato (140 su 263 in rapporto a 209 rispondenti). Se poi si disaggregano i dati comparando gli insegnanti della scuola primaria con quelli della scuola secondaria di primo grado, si nota che per il primo gruppo di docenti gli strumenti specifici della disciplina rappresentano inconfutabilmente la carenza più sentita (109 su 194, con le altre voci a quota 50, 18 e 17) mentre nell'ambito del secondo gruppo le risposte sono tra loro meno distanti (25 su 57 con le altre voci a 14, 13 e 5).

Il rapporto tra la frequenza di corsi di formazione in servizio e la valutazione della formazione ricevuta nella disciplina mette in rilievo che un numero percentualmente consistente di insegnanti esprime un giudizio positivo (gradienti 'adeguata' e 'abbastanza adeguata') sul proprio percorso formativo disciplinare (79,72%) pur non avendo fruito di corsi d'aggiornamento; di contro un 85% giudica in termini analoghi la propria formazione, che ha compreso la frequenza di specifici corsi di aggiornamento. Il dato comunque più significativo, che dimostra un'incidenza del ricorso ad una formazione aggiuntiva in servizio, è costituito dalla prevalenza più netta (36,25 % verso 23,64%) del sottogruppo costituito da coloro che hanno frequentato specifici corsi di aggiornamento nell'ambito del gruppo di insegnanti che ha giudicato nettamente adeguato il proprio percorso.



La domanda 6 b richiedeva l'esplicitazione dei motivi cui ricondurre la maggiore preparazione negli ambiti indicati.

La preparazione percepita come più consistente sul piano dei contenuti e dei metodi è principalmente da addebitare, per gli insegnanti coinvolti nell'indagine, alla formazione scolastica e alla passione e preparazione professionale, cui fanno riscontro indicazioni quantitativamente più che dimezzate riferite all'aggiornamento - formazione e all'esperienza diretta .

Aggregando i dati forniti attraverso le si può evincere che la preparazione a livello metodologico e dei contenuti, soprattutto dei docenti con maggiore attività di servizio, sia stata acquisita adeguatamente nella fase di formazione iniziale e sia stata debitatamente rafforzata attraverso la preparazione personale e l'interesse specifico.

La domanda 7 a richiedeva di indicare "

l'analisi degli elementi raccolti permette di considerare in controluce la coerenza degli orientamenti espressi sui punti di forza percepiti (

Il primo dato che emerge è il numero decisamente minore di indicazioni fornite in rapporto agli aspetti della disciplina percepiti come punti di forza (in valore assoluto il differenziale supera quota 100); solo il 27% dei docenti contro il precedente 70% ha espresso infatti due opzioni.

Spicca il dato, riscontrabile fra i docenti con più di 10 anni di servizio nella scuola primaria, di una netta prevalenza di minor preparazione a livello dell'utilizzo didattico

degli strumenti: questo squilibrio permane considerando il campione complessivo, nonostante tra i docenti della secondaria l'identificazione dei campi di debolezza sia maggiormente distribuita tra i diversi elementi.

Rispetto alla coerenza prima richiamata si può affermare che, mentre per le voci 'strumenti' e 'contenuti' troviamo una piena complementarità tra le due distinte indicazioni di risposta, la competenza metodologica risulta in seconda posizione sia nel caso della maggiore preparazione (con 115 opzioni) sia della minor preparazione (con 64 opzioni).

Quest'ultimo doppio dato potrebbe essere letto come indice di una particolare sensibilità ed attenzione da parte di un gruppo consistente di docenti su questo aspetto della preparazione professionale, tale da essere percepito da molti in termini di adeguatezza e per molti altri all'opposto come elemento di debolezza.

Nelle motivazioni dei punti di debolezza indicati in rapporto alla domanda 7 a, emergono le " (126 indicazioni su 261 sono espresse in tal senso, in particolare dagli insegnanti della primaria) e, con peso dimezzato ma comunque rilevante, la "

Per concludere questa parte di analisi ragionata dei dati possiamo fare riferimento alla nelle quali si pone in relazione la frequenza di corsi di aggiornamento su specifici aspetti geografici con gli stessi aspetti ritenuti rispettivamente come punti di forza e come punti di debolezza nella propria preparazione.

Le correlazioni delle citate tab. 34 e 35 confermano sostanzialmente le tendenze già sottolineate: in particolare, la maggiore preparazione su metodi e contenuti, a fronte di una formazione specifica; di contro la minor preparazione sugli strumenti riguarda comunque anche un numero significativo di docenti che si è aggiornato su questo ambito.

Dall'analisi dei dati si traggono elementi di rilievo che possono far emergere alcuni bisogni formativi e conseguentemente fornire idee guida per possibili iniziative tese a qualificare e potenziare la preparazione dei docenti di geografia.

In merito alla formazione iniziale, i docenti dichiarano di essere stati maggiormente preparati sulla geografia fisica (rispetto alle altre dimensioni) ed in generale sul piano dei contenuti più che su questioni metodologiche, lessicali o relative agli strumenti.

Gli insegnanti si collocano in una posizione meno definita rispetto alla questione del metodo: si sentono abbastanza preparati dalla formazione iniziale ma contemporaneamente avvertono l'inadeguatezza del bagaglio acquisito, probabilmente anche in relazione alle differenze tra la geografia imparata e la geografia insegnata già esplicitate alla risposta 1.

Concordemente evidenziano una minore preparazione nei campi specifici degli strumenti e del lessico.

La formazione in servizio ha coinvolto una minoranza degli insegnanti interpellati, individuabili soprattutto tra quelli con maggiore anzianità di servizio; ha riportato un giudizio scarsamente positivo (maggiormente riscontrabile tra i docenti della scuola primaria con più anni di insegnamento e tra i docenti della secondaria).

Tale formazione infatti viene considerata non adeguatamente incisiva in fase di sviluppo/costruzione delle competenze didattiche e disciplinari.

Le indicazioni che si ritiene di poter ricavare dal quadro sopra esposto sembrano poter delineare a livello di formazione un orizzonte caratterizzato da:

- una maggiore attenzione agli aspetti della geografia umana e di quella economica
- uno sviluppo degli itinerari finalizzati alla piena acquisizione degli strumenti e del lessico specifici
- un potenziamento dell'offerta in termini qualitativi e quantitativi di cui potrebbero farsi carico, in una logica di sinergia e di integrazione, sia le singole istituzioni autonome sia l'amministrazione scolastica locale.

Alla domanda n, 10
, i docenti hanno risposto con 160 specifiche definizioni; esse consentono, nel loro insieme, di far emergere l'idea che gli insegnanti hanno della geografia in quanto disciplina formativa, parallelamente al traguardo (la meta prioritaria) cui indirizzare la didattica della disciplina stessa.

L'ampia gamma di risposte fornite ha richiesto un'attenta lettura a carattere analitico per favorire l'individuazione di alcune categorie di rilievo ricondotte (dopo un ulteriore processo di generalizzazione[5]) ai seguenti campi: nuclei fondanti della disciplina (dimensione del sapere), operatività e strumentalità specifiche (dimensione del saper fare) e valore formativo della disciplina (dimensione del saper essere).

In questo ambito rientrano definizioni inerenti:

- nozioni ( );
- conoscenze);
- concetti-base, ( );
- lessico specifico ( )

Si è valutata l'opportunità di distinguere tra un livello di operatività prevalentemente strumentale e uno prevalentemente mentale, pur nel convincimento che i due piani siano strettamente intrecciati.

---

[5] Le articolazioni di seguito esposte, pur riferendosi in linea di massima alle più accreditate teorie tassonomiche, sono il frutto di una categorizzazione assunta in proprio dagli scriventi, anche in funzione delle risposte concretamente fornite.

[6] Le parti in corsivo rappresentano definizioni di sintesi delle indicazioni fornite dai docenti alla risposta 10.

Il settore dell'operatività prevalentemente strumentale si articola in:
• operazioni legate all'esperienza (
);
• utilizzo in situazione degli strumenti (
);
• collegamento tra dati esperienziali e dati assunti tramite spiegazioni e studio (
[7]).
L'ambito inerente l'operatività prevalentemente mentale comprende:
• utilizzo funzionale delle informazioni (
);
• individuazione di relazioni (
);
• generalizzazioni concettuali (
).

In questo campo rientrano le numerose definizioni che si configurano come:
• atteggiamenti verso la disciplina (
);
• maturazione di atteggiamenti verso la realtà e l'altro (

[7] L'inserimento della voce "capacità mnemoniche" in questo settore intende sottolineare il ruolo strumentale di tali capacità nella fase di rielaborazione delle nozioni in vista della costruzione delle conoscenze. Tale posizione emerge, in modo trasversale, da varie risposte fornite nell'ambito della nostra indagine.

);

• cambiamenti nel modo di essere (

).

Il numero di risposte acquisite (corrispondente ad una percentuale del 75%) si può considerare complessivamente elevato, tenuto conto del posizionamento della domanda al termine del questionario e, principalmente, alla relativa complessità del quesito.

Il quadro d'insieme, definibile dai diversi contributi tra loro complementari, presenta elementi di particolare varietà, originalità e pregnanza che sono indice di una considerevole capacità di sintesi riflessiva.

Le indicazioni fornite denotano una consapevolezza epistemologicamente corretta che supporta l'idea di una disciplina in grado di offrire strumenti e categorie mentali per sviluppare una coerente, documentata e approfondita lettura della realtà, in una logica di propensione al cambiamento del sé e di confronto con l'altro.

I docenti, pertanto, manifestano un'attenta considerazione della disciplina, della sua concreta attualizzazione e, soprattutto, il convincimento della piena funzionalità e valenza formativa della geografia nel quadro curricolare dei diversi ordini di scuola.

Bibliografia

Bibliografia generale
a cura di

AA.VV., Istituto Geografico Militare, Cassa di Risparmio Firenze, 2004.
L. Aruta, P. Marescalchi, Dario Flaccovio Editore, 1981.
P Bonfanti., F. Frabboni, L. Guerra, C. Sorlini, Laterza, 1993.
G. De Vecchis, C. Palagiano, Carocci, 2003.
G. De Vecchis, G.A. Staluppi, UTET, 2004.
A. Di Blasi, Atti Convegno 20-22 maggio 1987, Università di Catania, 1988.
F. Farinelli, La Nuova Italia, 1992.
F. Frabboni, Mondadori, 1980.
D. Ghelfi, Mondadori, 1987.
D. Ghelfi, e in C. Pontecorvo e H. Girardet, Fabbri, 1995.
D. Ghelfi, Junior, 2000.
C. Giorda, Carocci, 2006.
F. Gregoli, Atlas, 1987.
F. Guaran, Forum Edizioni, 2006.
L. Guerra, Scuola Se, Zanichelli, Bologna, anno IV, n. 5, 1985.
Istituto Geografico Militare, Istituto Geografico Militare, 2004.
E. Lupia Palmieri, M. Parotto, Zanichelli, Bologna, 2000.

M. Marchetti, Pitagora, Bologna, 2004.
M. Marchetti, Innovazione educativa, 2006.
O. Marinelli, IGMI, 1922.
T.L. McKnight, D. Hess, Piccin, Padova, 2005.
A. Mori, Libreria Goliardica, 1986.
G. Nangeroni, Loescher, 1978.
S. Perego, C.U.S.L. "A. Rublev", Parma, 1992.
Regione Emilia Romagna, Assessorato Programmazione e Bilancio, 1989.
D. Ruocco, Calabrò, Napoli, 1983.
D. Ruocco, Istituto Geografico De Agostani, 2001.
U. Sauro, M. Meneghel, A. Bondesan, B. Castiglioni, , Firenze, Istituto Geografico Militare, Vicenza, ZetaBeta Editrice, 2004.
A. Schiavi, Vita e Pensiero, 1991.
A. Schiavi, Geotema, Bologna, 17, 2003.
Schmidt di M. Friedberg, Guerini e Associati, 2005.
A. Sestini, Patron, 1996.
G. Sestini, Le Monnier, 1980.
G. A. Staluppi, Ambiente Società Territorio, Geografia nelle scuole, 2/4, 2004.
A. N. Strahler, Piccin, Padova, 1984.
M. L. Sturani, , Edizioni dell'Orso, 2004.
M. Tomba, Kosmos, 1993.
Touring Club Italiano, Società Geografica Italiana, TCI, 1998.
E. Turri, Marsilio, 1998.
UNESCO, Armando, 1997.
G. Valussi, Atti del XII Congresso di Geografi Italiani (Salerno, 18-22 aprile 1975), 1978.
C. Vujakovic, Teaching Geography, Columbia Encyclopedia, 29, 2004.

Alcuni siti internet di interesse generale

www.igmi.org/
www.regione.emilia-romagna.it/carto/reper/defaulta.htm
www.archiviocartografico.regione.emilia-romagna.it/
www.cartografia.regione.lombardia.it/

Appendice

PRESENTAZIONE DEI DATI DELL'INDAGINE

Dati di riferimento

Nell'ambito dell'indagine sono stati analizzati 230 questionari; il primo dato segnala che il 72,17% dei docenti insegna presso le Scuole primarie e il 22,17% presso le Scuole secondarie di primo grado.

Tabella 1 - Distribuzione dei docenti per ordine di scuola

Scuola primaria	166	72,17
Scuola secondaria di primo grado	51	22,17
senza risposta	13	5,66
	230	100

Relativamente all'età, la distribuzione dei docenti è così ripartita: il 6,09% risiede nella fascia di età fino ai 30 anni, il 26,52% ha un'età compresa tra i 31 e i 40 anni, il 29,56% tra i 41 e i 50 anni, il 32,61% tra i 51 e i 60 anni e il 3,48% oltre i 60 anni.

Tabella 2 - Distribuzione dei docenti per classi di età

fino a 30 anni	14	6,09
da 31 a 40 anni	61	26,52
da 41 a 50 anni	68	29,56
da 51 a 60 anni	75	32,61
oltre 60 anni	8	3,48
senza risposta	4	1,74
	230	100

Per calcolare l'età media dei docenti che hanno risposto alla suddetta domanda, si ipotizza la chiusura delle classi aperte (la prima e l'ultima); per la classe fino a 30 anni si ipotizza un limite inferiore di 26 anni e per la classe oltre 60 anni si ipotizza un limite superiore di 65 anni. Sotto tali ipotesi, l'età media risulta di 46,1 anni.

Il 73,91% del campione risulta di sesso femminile, mentre la percentuale degli uomini è pari al 6,96%; c'è da riscontrare l'alta percentuale di non risposte alla suddetta domanda, il 19,13%.

Tabella 3 - Distribuzione dei docenti per sesso

Maschi	16	6,96
Femmine	170	73,91
senza risposta	44	19,13
	230	100

Relativamente agli anni di insegnamento, la percentuale più alta si riscontra nella fascia di età oltre i 10 anni, esattamente il 66,09%, mentre quella più bassa (3,91%) nella fascia di età 0-2 anni.

Tabella 4 - Distribuzione dei docenti per anni di insegnamento

0-1	9	3,91
2-5	21	9,13
6-10	37	16,09
più di 10	152	66,09
senza risposta	11	4,78
	230	100

Infine, riguardo agli anni di insegnamento della disciplina geografia, la percentuale più alta si riscontra nella fascia oltre i 10 anni, esattamente il 40,43%, mentre quella più bassa (9,13%) nella fascia 0-2 anni.

Tabella 5 - Distribuzione docenti per anni di insegnamento geografia

0-1	21	9,13
2-5	56	24,35
6-10	48	20,87
più di 10	93	40,43
senza risposta	12	5,22
	230	100

Tabella 5 bis - Distribuzione dei docenti per anni di insegnamento e per anni di insegnamento di geografia

	9	4	2	6	0	21	3,91	1,74	0,87	2,61	0,00	9,13
2-5	0	15	20	20	1	56	0,00	6,52	8,70	8,70	0,43	24,35
6-10	0	0	14	32	2	48	0,00	0,00	6,09	13,91	0,87	20,87
> 10	0	0	0	93	0	93	0,00	0,00	0,00	40,43	0,00	40,43
senza risposta	0	2	1	1	8	12	0,00	0,87	0,43	0,43	3,48	5,22
	9	21	37	152	11	230	3,91	9,13	16,09	66,09	4,78	100

DOMANDA 1

A questa domanda hanno risposto 213 docenti su 230 con una percentuale corrispondente al 92,61%.

Le risposte aperte fornite sono state raggruppate in 12 voci:

• Sì, oggi la disciplina è meno nozionistica e meno mnemonica, le informazioni sono più correlate (55 indicazioni)

• Sì, oggi i nuovi metodi e i nuovi strumenti tecnologici rendono più chiari i contenuti e più operativa la disciplina (39)

• Sì, oggi si orienta su aspetti antropologici-fisici e non solo naturalistici (23 preferenze)

• Sì, molte differenze (21)

• Non vedo differenze sostanziali (19)

• Sì, oggi si dà più importanza alle problematiche socio-economiche con collegamenti storici e politici (17)

• Sì, oggi è meno schematica e teorica ed affronta tematiche relative all'ambiente e all'ecosistema terra (14)

• Sì, oggi privilegia i criteri di trasversalità e interdisciplinarità; maggiore approfondimento (12)

• Sì, oggi la disciplina si avvale di diversi apporti ed è maggiormente riferita a situazioni concrete (6)

• Sì, oggi si affrontano problematiche a livello planetario (3)

• Sì, oggi le attività sono più vaste e si approfondiscono relazioni di causa-effetto (2)

• Sì, la geografia di oggi consente il raggiungimento di tre grandi finalità: conoscitive, metodologiche e formative (2).

DOMANDA 2 -

Alla suddetta domanda hanno risposto 226 docenti su 230 (il 98,26%): la percentuale di quanti hanno ricevuto una formazione in campo geografico fino alla scuola superiore è del 53,91% mentre il 44,35% ha continuato a riceverla fino all'università.

Tra tutti coloro che hanno risposto ‘scuola superiore ’ specificandone la tipologia (in totale 90), l’82,22% ha ricevuto formazione nella disciplina frequentando l’Istituto Magistrale/Liceo Pedagogico, il 10,00% il Liceo Classico, il 6,67% il Liceo Scientifico e l’1,11% l’ITIS.

Tabella 6 - Distribuzione dei docenti per livello scolastico

Scuola superiore	124	53,91
Università	102	44,35
senza risposta	4	1,74
	230	100

Le risposte sono state messe in relazione con la variabile “anni di insegnamento” e con la mutabile “docente di scuola”.

Di seguito sono riportate le tabelle corrispondenti.

Tabella 7 - Distribuzione dei docenti per anni di insegnamento e livello scolastico di formazione

Scuola Superiore	3	9	13	91	8	124	1,30	3,91	5,65	39,57	3,48	53,91
Università	5	11	23	60	3	102	2,17	4,78	10,00	26,09	1,30	44,35
senza risposta	1	1	1	1	0	4	0,43	0,43	0,43	0,43	0,00	1,74
	9	21	37	152	11	230	3,91	9,13	16,09	66,09	4,78	100

Tabella 8 - Distribuzione dei docenti per ordine di scuola e livello scolastico di formazione
(percentuali calcolate sull’universo dei docenti)

	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
Scuola Superiore	112	7	5	124	48,70	3,04	2,17	53,91
Università	51	43	8	102	22,17	18,70	3,48	44,35
senza risposta	3	1	0	4	1,30	0,43	0,00	1,74
	166	51	13	230	72,17	22,17	5,66	100

Tabella 8 bis - Distribuzione dei docenti per tipologia di scuola e livello scolastico di formazione (percentuali calcolate fatto 100 il numero dei docenti di ciascun ordine di scuola)

	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
Scuola Superiore	112	7	5	124	67,46	13,72	38,46	53,91
Università	51	43	8	102	30,72	84,31	61,53	44,35
senza risposta	3	1	0	4	1,80	1,91		1,74
	166	51	13	230	100	100	100	100

DOMANDA 3 -

Alla domanda 3 hanno risposto in 228 su 230, con una percentuale di Sì pari al 34,78%.

Tabella 9 - Distribuzione dei docenti per frequenza di corsi di aggiornamento/formazione

	v.a.	%
Sì	80	34,78
No	148	64,35
senza risposta	2	0,87
	230	100

Riguardo la variabile "anni di insegnamento", la percentuale più elevata di risposte affermative si riscontra per la fascia di età più di 10 anni, il 30,43%; riguardo invece alla mutabile "docente di scuola", la percentuale più alta (il 23,04%) si ha nella scuola primaria.

Di seguito sono riportate le tabelle corrispondenti.

Tabella 10 - Distribuzione dei docenti per anni di insegnamento e per frequenza corsi aggiornamento

Risposte	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%	%	%
Sì	0	1	5	70	4	80	0,00	0,43	2,17	30,43	1,74	34,78
No	9	20	30	82	7	148	3,91	8,70	13,04	35,65	3,04	64,35
senza risposta	0	0	2	0	0	2	0,00	0,00	0.87	0,00	0,00	0,87
	9	21	37	152	11	230	3,91	9,13	16,09	66,09	4,78	100

Tabella 11 - Distribuzione dei docenti per ordine di scuola e per frequenza di corsi di aggiornamento (percentuali calcolate sull'universo dei docenti)

Risposte	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
Sì	53	21	6	80	23,04	9,13	2,61	34,78
No	112	29	7	148	48,70	12,61	3,04	64,35
senza risposta	1	1	0	2	0,43	0,43	0,00	0,87
	166	51	13	230	72,17	22,17	5,66	100

Tabella 11 bis - Distribuzione dei docenti per ordine di scuola e per frequenza di corsi di aggiornamento (percentuali calcolate fatto 100 il numero dei docenti di ciascun ordine di scuola)

						I		
Risposte	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
Sì	53	21	6	80	31,92	41,17	46,15	34,78
No	112	29	7	148	67,46	56,86	53,84	64,35
senza risposta	1	1	0	2	0,66	1,96	0,00	0,87
	166	51	13	230	100	100	100	100

Tutti coloro che hanno risposto affermativamente alla prima domanda, esattamente 80 su 230 (il 34,78%), e che quindi hanno frequentato corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche, hanno di conseguenza risposto alla domanda: Se sì, in quali ambiti tematici?

Le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 contenuti
risposta 2 metodo
risposta 3 strumenti
risposta 4 lessico
risposta 5 altro (specificare)

La suddetta domanda prevedeva la possibilità di una risposta multipla.

Di seguito vengono riportate le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per la mutabile "docente di scuola".

Tabella 12 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	0	0	4	49	2	55
metodo	0	1	3	54	3	61
strumenti	0	1	3	34	2	40
lessico	0	0	2	9	1	12
altro	0	0	0	5	0	5

Tabella 13 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

Opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	37	13	5	55
metodo	43	15	3	61
strumenti	28	10	2	40
lessico	8	3	1	12
altro	3	2	0	5

All'opzione "Altro" sono state date le seguenti risposte:

- esperienze dirette sul territorio
- educazione ambientale
- studi del territorio

DOMANDA 4 -

Alla suddetta domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla, hanno risposto in 215 su 230 (il 93,48%); le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 geografia umana
risposta 2 geografia fisica
risposta 3 geografia economica

Qui di seguito vengono riportate le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per la tipologia di scuola.

Tabella 14 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
geografia umana	4	5	15	60	5	89
geografia fisica	6	14	27	114	10	171
geografia economica	1	2	11	46	3	63

Tabella 15 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
geografia umana	58	25	6	89
geografia fisica	126	34	11	171
geografia economica	44	14	5	63

DOMANDA 5 -

A questa domanda hanno risposto in 218 su 230 (il 94,78%); le risposte indicate erano le seguenti:

risposta 1 adeguata
risposta 2 parzialmente adeguata
risposta 3 carente/insufficiente

Qui di seguito vengono riportate, le tabelle relative alle distribuzioni secondo la variabile "anni di insegnamento" e la tipologia di scuola.

Tabella 16 - Distribuzione dei docenti per formazione ricevuta

	v.a.	%
adeguata	64	27,83
parzialmente adeguata	124	53,91
carente/insufficiente	30	13,04
senza risposta	12	5,22
	230	100

Tabella 17 - Distribuzione dei docenti per anni di insegnamento e per formazione ricevuta

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%	%	%
adeguata	4	4	7	42	7	64	1,74	1,74	3,04	18,26	3,04	27,83
parz. adeguata	4	12	25	79	4	124	1,74	5,22	10,87	34,35	1,74	53,91
carente/insuff	1	3	4	22	0	30	0,43	1,30	1,74	9,57	0,00	13,04
senza risposta	0	2	1	9	0	12	0,00	0,87	0,43	3,91	0,00	5,22
	9	21	37	152	11	230	3,91	9,13	16,09	66,09	4,78	100

Tabella 18 - Distribuzione dei docenti per ordine di scuola e per formazione ricevuta (percentuali calcolate sull'universo dei docenti)

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
adeguata	47	10	7	64	20,43	4,35	3,04	27,83
parz. adeguata	91	28	5	124	39,57	12,17	2,17	53,91
carente/insuff	18	11	1	30	7,83	4,78	0,43	13,04
senza risposta	10	2	0	12	4,35	0,87	0,00	5,22
	166	51	13	230	72,17	22,17	5,66	100

Tabella 18 bis - Distribuzione dei docenti per ordine di scuola e per formazione ricevuta (percentuali calcolate fatto 100 il numero dei docenti di ciascun ordine di scuola)

Opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
adeguata	47	10	7	64	28,31	19,61	53,84	27,83
parz. adeguata	91	28	5	124	54,81	54,91	38,46	53,91
carente/insuff	18	11	1	30	10,85	21,56	7,70	13,04
senza risposta	10	2	0	12	6,03	3,92	0,00	5,22
	166	51	13	230	100	100	100	100

DOMANDA 6 a -

Alla domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla (max 2 opzioni), hanno risposto in 218 su 230 (il 94,78%); le risposte predefinite erano le seguenti:

risposta 1 contenuti
risposta 2 metodo
risposta 3 strumenti
risposta 4 lessico

Si riportano le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per ordine di scuola.

Tabella 19 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	6	13	21	106	7	153
metodo	1	5	22	80	7	115
strumenti	1	7	9	22	2	41
lessico	2	7	12	44	2	67

Tabella 20 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	113	31	9	153
metodo	81	26	8	115
strumenti	25	12	4	41
lessico	47	17	3	67

DOMANDA 6 b -

Alla suddetta domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla, hanno risposto 220 docenti su 230 (il 95,65%); le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 formazione scolastica
risposta 2 preparazione personale, passione
risposta 3 aggiornamento e formazione professionale
risposta 4 esperienza diretta
risposta 5 altro

Qui di seguito vengono riportate le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per ordine di scuola.

Tabella 21 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
risposta 1	4	13	22	66	7	112
risposta 2	4	7	20	80	5	116
risposta 3	1	2	3	35	3	44
risposta 4	1	3	12	41	1	58
risposta 5	0	0	0	1	0	1

Tabella 22 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
risposta 1	78	28	6	112
risposta 2	86	25	5	116
risposta 3	25	14	5	44
risposta 4	46	9	3	58
risposta 5	1	0	0	1

Nella voce "Altro" è stata indicata da alcuni docenti l'opzione relativa all'auto-formazione.

DOMANDA 7a -

Alla domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla (max 2 opzioni), hanno risposto in 209 su 230 (il 90,87%); le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 contenuti risposta 2 metodo
risposta 3 strumenti risposta 4 lessico

Qui di seguito vengono riportate, le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per la mutabile "docente di scuola".

Tabella 23 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	1	4	7	19	3	34
metodo	5	10	10	36	2	64
strumenti	3	12	20	100	5	140
lessico	0	3	6	15	1	25

Tabella 24 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	17	14	3	34
metodo	50	13	1	64
strumenti	109	25	6	140
lessico	18	5	2	25

DOMANDA 7b -

A questa domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla, hanno risposto 210 docenti su 230 (il 91,30%); le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 scarsa formazione scolastica
risposta 2 modesto interesse personale
risposta 3 infrequenti occasioni di aggiornamento/formazione professionale
risposta 4 limitata esperienza diretta
risposta 5 altro

Qui di seguito vengono riportate le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per la mutabile "docente di scuola".

Tabella 25 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
risposta 1	2	8	12	40	2	64
risposta 2	0	2	4	19	0	25
risposta 3	4	10	23	86	3	126
risposta 4	4	5	7	20	3	39
risposta 5	0	0	2	5	0	7

Tabella 26 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
risposta 1	40	21	3	64
risposta 2	12	11	2	25
risposta 3	97	27	2	126
risposta 4	30	5	4	39
risposta 5	4	2	1	7

All'opzione "altro" sono state date le seguenti risposte:

- mancanza di testi con contenuti elevati
- difficoltà di reperire dati aggiornati
- evoluzione degli strumenti
- scarsa occasione di confronto con esperti

DOMANDA 8 -

Alla suddetta domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla, hanno risposto in 217 su 230 (il 94,35%); le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 autonomia
risposta 2 dipendenza
risposta 3 marginalità
risposta 4 interdisciplinarità
risposta 5 altro

Qui di seguito vengono riportate, le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per la mutabile "docente di scuola".

Tabella 27 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
autonomia	0	0	0	2	0	2
dipendenza	0	3	3	2	0	8
marginalità	0	1	1	1	0	3
interdisciplinarità	8	16	32	140	11	207
altro	0	0	3	1	0	4

Tabella 28 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
autonomia	1	1	0	2
dipendenza	5	3	0	8
marginalità	0	2	1	3
interdisciplinarità	151	44	12	207
altro	3	1	0	4

All'opzione "altro" sono stati associati i seguenti termini :

- orientamento
- trasversalità e intercultura
- disciplina che veicola l'attualità

DOMANDA 9 -

Alla suddetta domanda, che prevedeva la possibilità di una risposta multipla, hanno risposto in 218 su 230 (il 94,78%); le risposte suggerite erano le seguenti:

risposta 1 scarso
risposta 2 necessario alla concettualizzazione e alla costruzione di relazioni
risposta 3 prioritario rispetto alla disciplina
risposta 4 strategico per il rafforzamento delle capacità mnemoniche

Qui di seguito vengono riportate, le tabelle relative alle distribuzioni per la variabile "anni di insegnamento" e per la mutabile "docente di scuola".

Tabella 29 - Distribuzione delle risposte per anni di insegnamento

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
risposta 1	0	1	7	14	0	22
risposta 2	6	14	27	117	8	172
risposta 3	0	0	1	3	0	4
risposta 4	3	4	3	19	3	32

Tabella 30 - Distribuzione delle risposte per ordine di scuola

opzioni	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
risposta 1	14	5	3	22
risposta 2	123	41	8	172
risposta 3	3	1	0	4
risposta 4	21	8	3	32

Concluso l'esame di tutte le singole risposte del questionario, alcune delle quali sono state poste in rapporto con le due variabili/mutabili ritenute più significative ("anni di insegnamento" e "docente di scuola"), è parso opportuno cogliere altre significative relazioni.

La prima di queste concerne la variabile "anni di insegnamento di geografia" e la variabile "anni di insegnamento"; di seguito è riportata la tabella corrispondente:

Una seconda importante relazione da evidenziare è quella tra la valutazione della formazione ricevuta in rapporto alla disciplina geografia (Domanda 5) e la frequenza di corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche (Domanda 3); di seguito è riportata la tabella corrispondente:

Tabella 31 - Distribuzione dei docenti per frequenza corsi di aggiornamento/formazione e per valutazione della formazione ricevuta (percentuali calcolate sull'universo dei docenti)

valutazione formazione	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
adeguata	29	35	0	64	12,61	15,22	0,00	27,83
parz. adeguata	39	83	2	124	16,96	36,09	0,87	53,91
carente/insuff	12	18	0	30	5,22	7,83	0,00	13,04
senza risposta	0	12	0	12	0,00	5,22	0,00	5,22
	80	148	2	230	34,78	64,35	0,87	100

Tabella 32 - Distribuzione dei docenti per frequenza corsi di aggiornamento/formazione e per valutazione della formazione ricevuta (percentuali calcolate fatto 100 rispettivamente il numero delle risposte affermative, negative e delle non risposte)

valutazione formazione	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%	%	%	%
adeguata	29	35	0	64	36,25	23,65	0,00	27,83
parz. adeguata	39	83	2	124	48,75	56,08	100,0	53,91
carente/insuff	12	18	0	30	15,00	12,16	0,00	13,04
senza risposta	0	12	0	12	0,00	8,11	0,00	5,22
	80	148	2	230	100	100	100	100

Una terza importante relazione da considerare è quella tra la modalità di risposta "infrequenti occasioni di aggiornamento/formazione professionale" (domanda 7 b relativa ai motivi di una insufficiente preparazione in alcuni aspetti della disciplina), e la frequenza di corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche (Domanda 3); di seguito è riportata la tabella corrispondente:

Tabella 33 - Distribuzione delle risposte

	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
infrequenti occasioni di agg./formazione	38	87	1	126

Una quarta relazione evidenziata nella tabella successiva è quella tra i docenti che hanno frequentato corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche (Domanda 3b) e gli aspetti della disciplina per i quali si ritiene di essere più preparati (Domanda 6a).

Tabella 34 - Ambiti tematici dei corsi di aggiornamento/formazione

Domanda 6a	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	41	40	21	5	4	111
metodo	34	45	30	7	2	118
strumenti	10	14	12	5	1	42
lessico	11	8	7	4	3	33
	96	107	70	21	10	304

Un'ultima relazione importante, documentata dal successivo prospetto statistico, è quella tra i docenti che hanno frequentato corsi di aggiornamento/formazione su tematiche geografiche (Domanda 3b) e gli aspetti della disciplina per i quali si ritiene di essere meno preparati (Domanda 7a).

Tabella 35 - Ambiti tematici dei corsi di aggiornamento/formazione

Domanda 7a	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.
contenuti	6	11	6	3	0	26
metodo	7	6	3	1	0	17
strumenti	35	35	21	5	2	98
lessico	6	7	4	1	1	19
	54	59	34	10	3	160

Postfazione

UN ‘PONTE’ VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curricolari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il ‘senso’ che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del ‘sapere’ della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curricolari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le ‘passioni’ competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di ‘benessere’ e di motivazione per i docenti.

È in quest’ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curricolari e pedagogiche, di cui si di-

scute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curricolari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

1) (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
2) , come indicazioni curricolari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricoli ‘reali’;
3) (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della ‘collana’ dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa[1]) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

[1] Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito , non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana ‘Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna’

1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.
Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it