

# IL RUOLO DELL'AMBIENTE NELL'APPRENDIMENTO. L'EDUCAZIONE GEOGRAFICA FRA NEUROSCIENZE, PLACE-BASED E OUTDOOR EDUCATION

IL RUOLO DELL'AMBIENTE NELL'APPRENDIMENTO. L'EDUCAZIONE GEOGRAFICA FRA NEUROSCIENZE, PLACE-BASED E OUTDOOR EDUCATION

Il valore dell'educazione geografica all'aperto fu teorizzato e sperimentato empiricamente già nell'Ottocento. Ma oggi può rinnovarsi e trovare importanti conferme scientifiche grazie all'avanzamento delle conoscenze nelle neuroscienze e alle metodologie didattiche dell'**outdoor education** e del place-base learning. In particolare, oggi sappiamo che le esperienze nell'ambiente contribuiscono allo sviluppo psicofisico, possono potenziare i percorsi di apprendimento e supportare il raggiungimento di competenze di cittadinanza.

THE ROLE OF THE ENVIRONMENT IN LEARNING. GEOGRAPHICAL EDUCATION BETWEEN NEUROSCIENCE, PLACE-BASED AND OUTDOOR EDUCATION.

The value of outdoor geographic education was theorized and empirically experimented as early as the nineteenth century. Nevertheless, today it can renew itself and find important scientific confirmation thanks to the advancement of knowledge in neuroscience and the teaching methodologies of outdoor education and place-based learning. In particular, today we know that experiences in the environment contribute to psychophysical development, can enhance learning paths and support the achievement of citizenship skills.

## 1. Educare all'aperto, sul terreno, fuori dalle aule scolastiche

Il tema dell'insegnamento fuori dalle aule scolastiche attraversa la storia dell'educazione e ricompare in molti momenti, sia come espressione di pensatori originali, come Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), che come metodologia attiva in opposizione all'astrazione e al nozionismo dello studio in aula, ad esempio in Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), David Henry Thoreau (1817-1862), Rudolf Steiner (1861-1925), Maria Montessori (1870-1952), John Dewey (1859-1952). Fuori dall'accademia è da ricordare il ruolo di Robert Baden-Powell (1857-1941), fondatore del movimento scoutistico. Tutti questi diversi approcci hanno in comune una reazione ai cambiamenti economici e tecnologici che in diversi momenti storici, come quello della rivoluzione industriale, hanno caratterizzato un aumento dell'impatto umano sull'ambiente naturale e un conseguente allontanamento della società dai ritmi della natura e dal contatto quotidiano con essa (Farnè, 1991).

Negli ultimi decenni registriamo la fioritura di esperienze didattiche molto diversificate, con in comune l'idea che all'aperto, in un ambiente naturale o in contesto agricolo, l'apprendimento beneficia di una serie di vantaggi che si riflettono anche sul benessere personale dei bambini e delle bambine (Farnè, Agostini, 2014).

L'educazione all'aperto ha un'impostazione attiva e interdisciplinare, è spesso considerata fra le pratiche di educazione ambientale e il suo sviluppo teorico è in genere collegato ad approcci ecosistemici. La Danimarca, la Svezia e gli altri paesi scandinavi, gli Stati Uniti, il Canada, il Regno Unito, la Germania, l'Australia, il Sudafrica e l'Honduras sono gli stati dove l'*outdoor educa-*

*tion* è più praticata e diffusa. Esperienze di «scuola nel bosco», «agriasilo», «*outdoor education*» sono attive in molte regioni italiane, in particolare in Emilia e Romagna.

In questo contributo, dopo aver richiamato il contributo geografico all'educazione all'aperto, presenteremo i più recenti approcci non geografici all'educazione all'aperto, evidenziando in particolare il contributo teorico che arriva dalle neuroscienze, al fine di porre le basi per l'innovazione e lo sviluppo dell'*outdoor education* nella didattica della geografia.

## 2. Geografie “outdoor” (sul terreno)

La riflessione sul ruolo dell'ambiente aperto nell'educazione ha una tradizione anche in Geografia. Karl Ritter (1779-1859), considerato un “padre fondatore” della disciplina, è in contatto con Pestalozzi ed affascinato dal suo approccio. Intuisce quindi il ruolo educativo della conoscenza geografica come relazione tra l'umanità e la Terra, e afferma che «La geografia è il legame che unisce la natura e il mondo dell'essere umano» (1806, in Schmidt di Friedberg, 2010, p. 37). Élisée Reclus (1830-1905) afferma esplicitamente che la vera scuola deve essere basata su un'esperienza di osservazione diretta, e lo scopo della scienza moderna deve essere quello di un ritorno alla natura. Pëtr Aleksejevič Kropotkin (1842-1921), che lavora in costante contatto con Reclus, sottolinea come la geografia sia in grado, attraverso i viaggi e l'osservazione all'aria aperta, di stimolare l'attenzione del bambino ai grandi fenomeni della natura e poi al pensiero critico sulla società, contribuendo a combattere il razzismo e i pregiudizi. Allo stesso tempo, afferma che solo dopo essere uscito in campagna con la bussola e il compasso potrà arrivare a ca-

1 Il contributo è frutto della piana collaborazione tra i due autori. Per la stesura, sono da attribuire a Cristiano Giorda i paragrafi 1, 2, 6, a Chiara Rosmo i paragrafi 3 e 4, 5.



**Fig. 1. Le uscite in montagna per osservare il paesaggio e le relazioni tra comunità umane e ambiente naturale sono una prova della lunga tradizione "outdoor" dell'educazione geografica. In questa immagine, tratta dal Fondo Migliorini dell'archivio AIIG, un'escursione universitaria sulle Alpi guidata dal prof. Giuseppe Morandini (insigne maestro della Geografia dell'Università di Padova), sul Col Rodella durante il I Convegno Nazionale AIIG, a Bressanone, del 1955.**

pire le carte topografiche (Ferretti, 2011, Ferretti, Schmidt di Friedberg, 2012). Dall'altra parte del mondo, il giapponese Tsunesaburo Makiguchi (1871-1944) segue John Dewey nell'idea di ricondurre l'educazione alla creazione di valore nella vita umana, e considera la geografia come il sapere unificatore intorno al quale unificare l'intero curriculum scolastico. Questa geografia indaga le relazioni fra l'umanità e l'ambiente dando un ruolo centrale al luogo, alla comunità che lo abita e quindi all'educazione come costruzione di esperienze e interazioni fisiche, emotive e spirituali con l'ambiente (Schmidt di Friedberg, 2010). In campo internazionale la riflessione sul ruolo degli spazi nell'apprendimento include oggi le geografie all'aperto nell'ambito dei metodi didattici alternativi e quindi di un diverso approccio ai temi dell'ambiente, della costruzione dell'identità personale in rapporto ai luoghi e della cittadinanza (Kaftl, 2013).



In Italia possiamo parlare di geografia *outdoor* pensando principalmente ai metodi dell'osservazione diretta attraverso l'uscita sul terreno (Fig.1). Già a fine Ottocento si raccomanda nei programmi scolastici di iniziare sul terreno lo studio dell'orientamento e l'avviamento alla lettura delle carte topografiche. L'osservazione diretta delle forme fisiche, del paesaggio e dell'impatto umano sull'ambiente naturale si ripresenta costantemente come un metodo importante tanto nella ricerca quanto nella didattica.

Geografi come Giorgio Valussi, Andrea A. A. Bisanti, Carlo Brusa e Gino De Vecchis contribuiscono a istituzionalizzare il metodo dell'uscita sul terreno come strumento indispensabile della formazione geografica, tanto da farlo diventare un momento centrale nei Convegni Nazionali e nei corsi di formazione per insegnanti dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (fig. 2). Importante è anche il lavoro di Carla Lanza Dematteis, che si dedica anche alla sistematizzazione del metodo passando dall'osservazione del paesaggio (Caldo, Lanza, 1999) allo studio d'ambiente mettendo «in luce le responsabilità dell'insegnamento della geografia nei confronti dell'ambiente stesso» (Binelli, Lanza, 2011, p. 158). Da qui il passaggio, sottolineato da Molinari (2014) sul coinvolgimento durante l'uscita sul terreno delle tre dimensioni cognitiva, fisica ed emotiva.

Certo, l'*outdoor education* è qualcosa di più e di diverso dell'osservazione diretta, e forse l'esperienza geografica che maggiormente le si avvicina è quella di un'educazione al territorio che ha come fine ultimo «un miglioramento dell'abitare il territorio, della qualità del suo ambiente e del benessere delle popolazioni che vi risiedono» (Giorda, Puttilli, 2011, p. 22) a partire dal lavoro sui valori territoriali come espressione del vivere i luoghi e svilupparvi progetti e vissuti da parte delle popolazioni (Dematteis, Giorda, 2013). Un percorso che con la *Place-Based Education* (sviluppata in ambito pedagogico) condivide l'idea che i luoghi assumano un ruolo fondamentale come ambienti educativi. Nell'educazione al territorio, in particolare, si propone l'idea che il territorio sia contemporaneamente visto come soggetto e come oggetto dell'educazione: intesa come costruzione sociale della comunità (Giorda, Puttilli, 2019).

**Fig. 2. "Un puzzle composto di spazi marginali" all'interno del quadrante sud-est della periferia di Roma. Escursione organizzata in occasione del 59° Convegno Nazionale dell'AIIG, Roma 2016 e guidata da Riccardo Morri con Monica De Filpo. L'educazione geografica all'osservazione diretta mira a percepire con l'esperienza come gli spazi vengono vissuti e abitati anche attraverso progetti, valori e azioni che sviluppano un senso del luogo anche in aree apparentemente degradate o abbandonate.**

Nell'educazione al territorio le attività all'aperto hanno tra i loro fini lo sviluppo del senso del luogo, inteso anche come maggiore connessione con la comunità locale e con le risorse e le opportunità offerte dal territorio. Si collega in tal modo all'ambientalismo e ai temi della giustizia ambientale, perché sottolinea il valore dell'ambiente naturale e delle relazioni ecosistemiche nell'ambito del territorio, e al contempo costituisce una pratica di educazione alla cittadinanza, in quanto la conoscenza e la cura del luogo si raggiungono in un contesto di relazione partecipata, e quindi di partecipazione attiva, con proprio spazio vissuto. Connettere questi percorsi disciplinari con gli stimoli e le innovazioni che arrivano oggi dalla pedagogia e dalle neuroscienze è una sfida fondamentale per permettere al metodo geografico dell'uscita sul terreno nuovi sviluppi e l'introduzione di importanti innovazioni.

### 3. Cosa ci insegnano le neuroscienze

Che l'esperienza in uno spazio aperto e in prevalenza naturale incida positivamente sul processo di crescita psicofisica dell'individuo è oggi confermato dal campo delle neuroscienze, uno dei settori scientifici più vivaci e innovativi. Nel processo di apprendimento sono due i fattori di fondamentale importanza: l'ambiente, cioè il contesto in cui il soggetto è chiamato ad apprendere attraverso esperienze dirette, e la motivazione, correlata all'emotività. Un'informazione, secondo quanto ci insegnano le neuroscienze, viene fissata meglio quanti più codici essa presenta. L'apprendimento è quindi facilitato se un'informazione è legata, ad esempio, sia a un codice visivo che a uno uditivo ed uno emozionale. Più sensi sono coinvolti durante l'apprendimento meglio viene memorizzata l'informazione (Fig. 3). Esperienze, emotività e motivazione sono fondamentali per rendere l'apprendimento più profondo e complesso, migliorando non solo la memoria delle informazioni ma anche le competenze ad esse collegate, cioè la connessione tra le conoscenze e il loro trasferimento in contesti reali. Il Premio Nobel per la medicina Enric Kandel sostiene che le esperienze dirette sono in grado di creare delle nuove sinapsi, quindi dei nuovi neuroni all'interno del nostro cervello. Malabou (2004) sostiene che la plasticità cerebrale sia una proprietà del sistema nervoso il quale, grazie ad essa, è in grado di modificare, nel corso dello sviluppo e per l'incontro mutevole con le esperienze, la propria struttura e la propria funzione. Feuerstein (1988; 2006) parla del concetto di modificabilità riferendosi nello specifico alla propensione che l'individuo possiede nel modifica-

re le sue risposte attraverso l'esperienza. Egli afferma che per produrre modificazioni cognitive sono indispensabili due fattori: l'esperienza di apprendimento mediato (EAM) e quello di ambiente modificante. Le esperienze di apprendimento mediato si riferiscono al modo in cui gli stimoli, di cui si fa esperienza nell'ambiente di apprendimento, vengono selezionati, trasformati, plasmati da un mediatore.

Cosa cambia se un insegnante tiene conto del grande valore cognitivo delle esperienze attive? Quotidianamente il cervello è sottoposto ad una serie innumerevole di input provenienti dall'ambiente in cui è inserito. Tali stimoli vengono convertiti dai nostri organi di senso in input nervosi i quali viaggiano fino al cervello sotto forma di corrente elettrica. Questa corrente elettrica prende il nome di potenziale d'azione ed è portatrice dell'informazione. Motivazione, attenzione ed emotività, come se componessero un "comitato di scelta" all'interno del nostro cervello, decidono su quali input nervosi porre l'attenzione. Ecco quindi il ruolo delle emozioni, la quale permette di trasformare l'informazione dello stimolo in ricordo e modularlo all'interno del nostro cervello in maniera permanente. La consapevolezza di questo meccanismo di apprendimento dovrebbe avere come conseguenza didattica lo sviluppo di modalità di apprendimento empatiche in grado di emozionare gli alunni durante il percorso di apprendimento.

Un altro tema sul quale le neuroscienze ci forniscono conoscenze innovative è quello dell'attenzione. Esistono due tipi di attenzione: l'attenzione volontaria (top-down), che permette all'individuo di selezionare gli elementi su cui focalizzare la propria concentrazione, e l'attenzione involontaria (bottom-up) che riguarda gli stimoli della natura in grado di catturare la nostra at-

**Fig. 3. Le neuroscienze spiegano che il processo di apprendimento migliora quando le informazioni verbali sono collegate a codici visivi e ad esperienze emozionali. Più sensi vengono coinvolti, come accade durante le uscite sul terreno, più l'apprendimento significativo a lungo termine è favorito.**  
Fonte: Wikimedia Commons.



tenzione. Talvolta, per mantenere l'attenzione volontaria, è necessario attivare il meccanismo inibitore delle distrazioni, ma un uso prolungato di questo genera una condizione di affaticamento mentale che diminuisce l'efficacia stessa del meccanismo. Venendo meno la capacità di focalizzare l'attenzione, l'individuo risponde con maggiore difficoltà agli stimoli e questo può nel tempo generare stress psicofisico (Barbiero, Berto, 2019). Per evitare il degrado dell'attenzione e ripristinare la capacità attentiva è necessario non solo riposare l'attenzione volontaria ma rigenerarla, rendendola temporaneamente non necessaria attraverso l'uso dell'attenzione involontaria (Berto, 2005). È qui che le neuroscienze riconoscono il ruolo della natura e degli ambienti naturali, coi loro paesaggi.

Vi sono due teorie che fanno riferimento a questa tematica: L'*Attention Restoration Theory* (ART) e la *Stress Recovery Theory* (SRT). L'*Attention Restoration Theory* è una teoria redatta da Kaplan (1989) secondo la quale un ambiente naturale, in presenza di quattro specifiche caratteristiche, è in grado di rigenerare l'attenzione nell'individuo. La prima caratteristica è chiamata *being away*, ovvero il senso di evasione, la possibilità di trovarsi in un luogo diverso rispetto alla quotidianità dove è dunque possibile fare esperienze diverse nonché rilassarsi mentalmente. Seconda caratteristica è l'*extent*, cioè l'essere un luogo sufficientemente esteso in modo da catturare l'attenzione mentale e promuovere l'esplorazione. Altra caratteristica che permette a un paesaggio naturale di essere rigenerativo è la *fascination*, l'attenzione involontaria, attivata tramite meccanismi *bottom-up*, che non richiede nessuno sforzo da parte dell'individuo per essere mantenuta. *Fascination* può essere *hard*, cioè che inchioda l'attenzione lasciando poco spazio per riflettere, e *soft*, che tiene ancorata l'attenzione ma lascia spazio per la riflessione personale. L'ultima componente è la *compatibility*, che indica la capacità di un luogo di rispecchiare le aspettative del soggetto. Queste componenti vengono misurate con la *Perceived Restorativeness Scale* (Harting et al. 1997), uno strumento in grado di valutare e analizzare le qualità rigenerative di un ambiente e il loro potenziale rigenerativo. In base al grado di presenza di queste caratteristiche nell'ambiente naturale esso potrà essere più o meno rigenerante.

La *Stress Recovery Theory* (Ulrich 1981) sostiene che l'esposizione e il contatto con l'ambiente naturale possono essere in grado di abbassare il livello di stress di un individuo, riducendo i livelli di cortisolo (ormone dello stress) nel sangue. È importante sottolineare che se un insegnante utilizza l'ambiente naturale nella propria azione didattica per permettere agli alunni

di fare esperienze dirette e emozionarsi, donerà loro, secondo queste teorie, anche un senso di benessere che può incidere qualitativamente sulla resa dell'azione didattica stessa.

Il legame tra umanità e natura è spiegato anche dall'epigenetica, una ramificazione della biologia piuttosto recente, che ha come oggetto di studio quella zona dei cromosomi definita in maniera semplicistica "non codificante". Nell'ereditarietà non si trasmette solo il patrimonio genetico, ma anche un codice di comportamento di meccanismi chimici che leggono i messaggi genetici. Parlando di rapporto tra essere umano e ambiente coinvolgiamo il concetto di evoluzione epigenetica poiché essa evidenzia la fondamentale importanza, a livello biologico, del contesto ambientale in cui si evolve la specie umana. L'affermazione principale dell'epigenetica è che un nuovo organismo eredita anche il contesto cellulare nel quale si opera l'interpretazione del messaggio genico, senza cambiamenti della sequenza di DNA. Scoperto dal Premio Nobel 2012 David Baulcombe, questo processo spiega che particolari cambiamenti indotti dallo stile di vita, dai contaminanti ambientali o dallo stress agiscono sul lavoro di copiatura dell'Rna che può quindi determinare e trasmettere alla generazione seguente un'alterazione dell'espressione genetica. Ne consegue, per dirlo in modo molto semplificato, che i luoghi ci formano non sono psicologicamente, attraverso l'esperienza, ma anche biologicamente, attraverso la genetica. Per i geografi e gli educatori geografici questo può avere molte implicazioni. La più semplice è la conferma dell'importanza dello spazio vissuto e dei luoghi nella vita umana.

#### 4. La Place-Based Education

Come si traducono queste nuove conoscenze, nella didattica della geografia? Abbiamo già richiamato la metodologia dell'Educazione al Territorio (Eat), che coinvolge lo spazio geografico non solo come oggetto di studio ma anche come mediatore educativo e come fine di un'intenzionalità formativa.

In ambito pedagogico, con un raggio d'azione simile, troviamo la *Place-Based Education*, una metodologia nata negli Stati Uniti (Gruenewald, 2003) e diffusa prevalentemente nei paesi dell'area anglosassone. *Place-Based Education* è un termine ampio che si riferisce ad un movimento crescente per ridefinire la scuola e l'educazione. Il suo obiettivo è sviluppare un processo di utilizzo della comunità locale e dell'ambiente per insegnare concetti di tutte le materie, ma anche per ridurre il divario tra la vita degli studenti

fuori dalla scuola e ciò che essi incontrano nelle aule, fornendo un modello con il quale sviluppare senso di connessione che sta alla base delle forme di cura per il mantenimento di relazioni sostenibili tra gli esseri umani e i luoghi in cui vivono (Gruenewald, Smith, 2008). Una didattica che abbraccia i modelli di *Place-Based Education* induce sistematicamente gli studenti alla conoscenza e ai modelli di comportamento associati all'impegno responsabile della comunità. Le scuole devono sfruttare le potenzialità del luogo in cui sorgono e creare delle esperienze da proporre agli alunni come occasioni di apprendimento. La *Place-Based Education* deve ispirare i bambini ad un apprezzamento della bellezza e della meraviglia, perché è attraverso esperienze con il bello ed il meraviglioso che ci si può aprire al mondo e agli altri (Fig. 4). L'istruzione, secondo quest'ottica, deve essere letta come connessione con la comunità. Inoltre essa può essere usata come strumento di inclusione; bambini che presentano difficoltà o disturbi specifici dell'apprendimento, con attività tipiche di una metodologia *Place Based* dimostrano meno fatica mantenere l'attenzione ed ottengono risultati migliori (Gruenewald, Smith, 2008).

A prima vista, la metodologia della *Place-Based Education* sembra affermare idee in gran parte sovrapponibili con quelle che l'educazione geografica afferma da decenni nel dibattito internazionale. Il luogo è un concetto che definisce la geografia, ed è strano che la pedagogia sviluppi un metodo basato sui luoghi senza conoscere, almeno apparentemente, il modo con cui gli i geografi e i docenti di geografia hanno lavorato su questo tema. Se lo chiede, giustamente, il geografo Israel (2012), giungendo alla conclusione che l'integrazione delle due prospettive può rendere più efficace l'educazione verso i temi della sostenibilità ambientale e della giustizia sociale. Un invito raccolto da alcuni autori tra i quali Dolan (2016), che sviluppa l'idea di didattica geografica basata su un'esplorazione all'aria aperta che unisca i concetti di luogo, spazio e sostenibilità.

### 5. Outdoor Education: le esperienze dei Restorative gardens e dei giardini scolastici

Un contributo all'uso didattico degli spazi aperti ci viene anche dai giardini terapeutici (*restorative gardens*) degli ospedali, attivi negli ospedali pediatrici, nelle cliniche e nelle case di riposo degli Stati Uniti da più di un decennio.

Il giardino rigenerativo è un luogo che di fatto può aiutare i malati a far fronte e gestire lo stress psicofisico che inevitabilmente accompagna la malattia e l'ospedalizzazione, semplice-



Fig. 4. Lezione di educazione ambientale all'aperto in un parco in Virginia. L'educazione basata sui luoghi considera l'ambiente aperto come uno spazio di apprendimento nel quale ogni componente del luogo può svolgere il ruolo di mediatore didattico. Al contempo, il luogo e la sua comunità acquisiscono un valore nuovo nel determinare cosa, come, quando e dove gli studenti apprendono nuove conoscenze.  
Fonte: Wikimedia Commons.



Fig. 5. L'idea che passare tempo nel verde abbia effetti positivi sull'organismo e la mente delle persone, migliorandone il benessere, ha portato a realizzare passerelle e sentieri attrezzati che consentono di accrescere la fruibilità delle aree coperte da alberi e vegetazione spontanea. Questi ambienti hanno così acquisito nuovi valori che vanno oltre l'idea di conservazione della biodiversità e la protezione del paesaggio, per rientrare nell'ambito degli approcci alla salute e alla qualità della vita.  
Fonte: Wikimedia Commons.

mente sfruttando l'effetto calmante e rigenerativo della natura (Baroni, Berto, 2013).

Quando si parla di benefici scaturiti dalla natura altamente rilevanti tanto da essere accostati alle cure mediche, si intende la *Bioenergetic Landscape*. Essa è una tecnica che studia e utilizza le proprietà energetiche degli alberi per creare aree verdi favorevoli al benessere dell'organismo umano (Fig. 5). Le piante come gli umani emettono frequenze biologiche, gli alberi hanno una forte somiglianza energetica con l'uomo poiché emettono dei segnali elettromagnetici a frequenze che sono in risonanza con i nostri organi. Nelle piante vi sono presenze energetiche di organi e apparati diversi che vibrano sulle stesse frequenze umane. Ogni genere e specie di piante possiede caratteristiche bioelettromagnetiche diverse che influenzano con intensità diversa lo stato dei nostri organi. Entrare in contatto fisico con un albero è la maniera più semplice per provocare una reazione bioelettromagnetica o bioenergetica misurabile nell'organismo umano tale da stimolare e nutrire i nostri processi vitali. La loro costruzione fa spesso riferimento alle idee della *Bioenergetic Landscape*, secondo la quale gli ambienti ricchi di vegetazione producono frequenze elettromagnetiche positive per la fisiologia umana (Mencagli, Nieri 2017). Nasce da questo movimento l'idea di costruire *restorative gardens* anche nelle scuole: spazi dove offrire piccoli ecosistemi da osservare e dove permettere ai bambini di sperimentare e provare esperienze con i cinque sensi (Moore, 1999).

I ricercatori concordano sul fatto che la presenza di numerosi e vari elementi naturali negli spazi sia interni che esterni migliori la qualità dello spazio e influenzi positivamente l'autonomia e lo sviluppo cognitivo del bambino (Rivkin 1990, Stine 1997, Barbieri, Berto 2019).

## 6. Ritorno ai luoghi

Le indicazioni delle neuroscienze sul ruolo dell'ambiente nei processi di apprendimento, le metodologie come la *Place-based education* e le esperienze contemporanee di *outdoor education* danno oggi un nuovo impulso allo sviluppo di metodologie didattiche ed educative basate sulla lezione all'aperto e il contatto con ambienti naturali o prevalentemente rurali (Fig.6).

L'educazione geografica si confronta con queste istanze con grandi potenzialità, può recuperare metodologie come l'osservazione diretta ed approcci come l'educazione al territorio, ma dovrà anche sviluppare nuovi approcci e dialogare con esperienze e approcci interdisciplinari. Sul versante delle opportunità vi è prima di tutto l'ambito dell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile. In questo campo, ci pare che la geografia possa portare un contributo originale nel porre in relazione aspetti fisici e aspetti culturali, talvolta trascurati dagli approcci più marcatamente ecologici. Un secondo aspetto cruciale riguarda l'educazione alla cittadinanza attiva. Le istanze ecologiche vanno però tradotte in pensiero critico, progettualità e azioni di cura dei luoghi che comportino il protagonismo del mondo scolastico. Ad esse si affiancano per la geografia le tematiche sociali: la crescita psicofisica e la qualità della vita dipendono dal rapporto con la natura ma anche da questioni di giustizia sociale, diritti umani ed equità nelle opportunità. Sono questioni che possono e devono essere ricondotte alle modalità con cui le comunità umane, nei diversi ambienti, trasformano l'ambiente e ne utilizzano le risorse, e sta alla geografia riuscire a mostrare didatticamente questi nessi e la possibilità di intervenire dove producono disagio disuguaglianze e storture. Possiamo riassumere tutto questo movimento come un ritorno ai luoghi e alla complessità con cui nei luoghi la relazione con la natura può essere ricostruita a vantaggio dell'apprendimento e dalla qualità della vita personale ma anche a vantaggio della comunità in cui si abita e del suo sistema territoriale.

**Fig. 6. Un'aula all'aperto.** L'**outdoor education** comprende l'idea che anche la lezione tradizionale possa essere spostata all'aperto, in spazi strutturati nei quali l'aula è funzionale ad approcci educativi alternativi che si basano su nuove visioni dei processi di apprendimento, delle relazioni emotive e della vita personale. Fonte: Wikimedia Commons.



## BIBLIOGRAFIA

- BARBIERO G., BERTO R., *Introduzione alla biofilia. La relazione con la natura tra genetica e psicologia*, Carocci, Roma, 2019.
- BARONI M R., BERTO R., *Stress ambientale. Cause e strategie d'intervento*, Carocci, Roma, 2013.
- BERTO R., "Exposure to Restorative Environments helps restore the Attentional Capacity", *Journal of Environmental Psychology*, 25, 2005, pp. 349-259.
- BINELLI C., LANZA C., "Educare all'osservazione:

- l'uscita sul terreno", in GIORDA C. PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, 2011, pp. 150-163.
- CALDO C., LANZA C. (a cura di), *Didattica della geografia nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.
- DEMATTEIS G., GIORDA C., "Territorial values and geographical education", in *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 2, 2013, pp. 17-32.
- DOLAN A. M., "Place-based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 2016, pp. 49-62.
- FARNÈ R., "Pedagogia verde: l'importanza della natura nella storia dell'educazione moderna e contemporanea", in Bertolini P. (a cura di), *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 105-138.
- FARNÈ R., AGOSTINI F. (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior-Spaggia-ri, Bergamo, 2014.
- FERRETTI F., "The correspondence between Élisée Reclus and Pëtr Kropotkin as a source for the history of geography", *Journal of Historical Geography* 37 (2), 2011, pp. 216-222.
- FERRETTI F., SCHMIDT DI FRIEDBERG M., "N - Natura/Nature", in GIACCARIA P., PARADISO M. (a cura di), *Mediterranean Lexicon*, Società Geografica Italiana, Roma, 2012, pp. 181-196.
- FEUERSTEIN R., YACOV R., RYNDERS J. E., *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*, Springer, New York, 1988.
- FEUERSTEIN R., FEUERSTEIN R. S., FALIK L., RAND Y., *The Feuerstein Intrumental Enrichment Program*, ICELP, Gerusalemme, 2006.
- GIORDA C. PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, 2011.
- GIORDA C., PUTTILLI M., "Educazione al territorio: una metodologia per l'educazione geografica", in GIORDA C., ZANOLIN G. (a cura di), *Idee geografiche per educare al mondo*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 19-35.
- GRUENENWALD D. A., "The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place", *Educational Researcher*, 32, 2003, pp. 2-12.
- GRUENENWALD D. A., SMITH G. A. (edited by), *Place-Based Education in the Global Age. Local Diversity*, Routledge, New York, 2008.
- HARTING et al., "Validation of a measure of perceived environmental restorativeness", *Göteborg Psychological Reports*, 26, 1997, pp. 1-64.
- KRAFTL P., *Geographies of alternative education. Diverse learning spaces for children and young people*, Bristol, Policy Press, 2013.
- ISRAEL A. L., "Putting Geography Education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa", *Journal of Geography*, 2, 2012, pp. 76-81.
- LANZA C., "I libri di testo e gli strumenti didattici", in *Geografia per leggere il mondo*, De Agostini, Novara, 1994, pp. 125-128.
- MALABOU C., *Que faire de notre cerveau?*, Bayrd, Paris, 2004.
- MENCAGLI M., NIERI M., *La terapia segreta degli alberi. L'energia nascosta delle piante e dei boschi per il nostro benessere*, Sperling e Kupfer, Milano, 2017.
- MOLINARI P., "Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino", in GILARDI T., MOLINARI P. (a cura di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo, spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2014, pp. 25-53.
- RIVKIN M. S., *The Great Outdoors: restoring children's rights to play outside*, National association for the Education of Young Children, Washington, 1990.
- SCHMIDT DI FRIEDBERG M. (a cura di), *Cos'è il mondo? Un globo di cartone. Insegnare geografia fra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano, 2010.
- SMITH P. R., "Outdoor Education and its Educational Objectives", *Geography*, 72, 3, 1987, pp. 209-216.
- STINE S., *Landscape for learning: creating outdoor environments for children and youth*, Wiley, New York, 1997.
- ULRICH R. S., "Natural versus urban scenes. Some psychological effects", *Environment and Behavior*, 13, 1981, pp. 523-556.

Sezione Piemonte

## CRISTIANO GIORDA

### ELETTO AL CONSIGLIO UNIVERSITARIO NAZIONALE (CUN)

Abbiamo il piacere di informarvi che il nostro socio Cristiano Giorda, presidente della Sezione Piemonte e Consigliere nazionale dell'AIIG, è stato eletto al CUN come rappresentante dei docenti associati dell'Area 11. Tale Area, oltre alla Geografia, include le Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Ci congratuliamo vivamente con il collega e siamo certi che la sua presenza in questo importante organo nazionale di rappresentanza dei docenti universitari gioverà sia alle Scienze geografiche che al dialogo tra i settori disciplinari rappresentati nell'Area 11.